

Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten: Konzeption, Umsetzung und Wirksamkeitsüberprüfung

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

im Fachbereich Erziehungswissenschaften

der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

ULRIKE KRUG

Einreichungsjahr: 2020

Erstgutachterin: Prof. Dr. Diemut Kucharz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Danksagung

Voraussetzung für die vorliegende Interventionsstudie war die Datenerhebung in der Fortbildungsgruppe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten sowie in der Kontrollgruppe in unterschiedlichen Schulen. Mein erster Dank gilt daher den Lehrpersonen, die sich zu drei Messzeitpunkten an der Studie beteiligt haben. Darüber hinaus haben die Teilnehmer/-innen der Fortbildungsgruppen am Ende jeder der insgesamt acht Fortbildungsveranstaltungen den Evaluationsbogen ausgefüllt und damit wichtige Daten für die Studie zur Verfügung gestellt - auch dafür herzlichen Dank.

Besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektbüros für förder- und kompetenzorientierten Unterricht. Sie haben mit der kompetenten Durchführung der Fortbildungen und der wertschätzenden Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wesentlich zum Erfolg, der Akzeptanz und der erfolgreichen Umsetzung und Nutzung der Fortbildungsinhalte beigetragen. Zudem haben sie nicht nur für die Durchführung der Evaluationen am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung gesorgt, sondern auch mit ihren differenzierten Rückmeldungen nach jeder Fortbildungsveranstaltung wichtige Informationen und Impulse für die Reflexion sowie für gelegentliche Nachsteuerung in der Planung und Durchführung der Fortbildungen eingebracht. Für die engagierte Mitarbeit bedanke ich mich vor allem bei Irmela Joppen sowie bei Stephanie Walter, Sophia Haase, Alexa Veit, Melanie Wissmüller, Constanze Leipold, Jan Krug und Kai Kempf.

Die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihen wurde seit 2008 durch Prof. Marcus Hasselhorn unterstützt und begleitet. Ihm verdanke ich die Fokussierung auf Lernen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und dabei auf die Ausrichtung auf einen konstruktivistischen Lernbegriff. Dieser hat für mich seither zentrale Bedeutung für die Fortbildung von Lehrpersonen und bildet die Grundlage für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe.

Während der ganzen Promotionsphase haben mich Prof. Diemut Kucharz und Prof. Marcus Hasselhorn in der Anlage der Studie und deren Auswertung konstruktiv, wohlwollend und umfassend unterstützt und beraten und damit wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Ihre wertvollen und

zielgerichteten Anregungen und Hinweise sowie ihr uneingeschränktes herzliches Entgegenkommen haben entscheidend zum Gelingen der Studie beigetragen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Dr. Wolfgang Woerner (DIPF) für die Unterstützung bei Dateneingabe, Berechnungen und Analysen der Daten sowie seine intensiven Beratungen.

Last but not least gilt mein Dank meinem Mann, Bernard Krug und meiner Tochter Laura für die Geduld und das Verständnis auch in schwierigen Arbeitsphasen und für den häufigen Verzicht auf gemeinsame Unternehmungen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Theoretischer Hintergrund	7
1 Förder- und kompetenzorientiert Unterrichten	7
1.1 Förderorientiert Unterrichten.....	15
1.2 Kompetenzorientiert Unterrichten	21
1.3 Fazit.....	25
2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen	26
2.1 Unterricht als „Kernaufgabe“ von Lehrpersonen	28
2.2 Expertise als Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichtshandeln von Lehrpersonen	31
2.3 Die Lehrperson als Experte für Unterricht.....	33
2.4 Der kompetenztheoretische Ansatz von Baumert und Kunter (2006)	38
2.5 Fazit.....	41
3 Angebot-Nutzungs-Modell als theoretische Rahmung (Kunter &Trautwein, 2013)	44
3.1 Professionelles Wissen von Lehrpersonen	49
3.2 Professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen.....	55
3.3 Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen als Komponente professioneller Überzeugungen.....	66
3.4 Motivationale Orientierungen von Lehrpersonen	77
3.5 Berufliche Selbstregulation als Komponente professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen	85
3.6 Fazit.....	94
4 Wirksame Qualifizierungsansätze für Lehrerfortbildung	96
4.1 Kognitiv-affektives Modell des Conceptual Change für Veränderungsprozesse in der Handlungskompetenz von Lehrpersonen	98
4.2 Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen	105
II. Konsequenzen für die Konzeptualisierung einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten	115

5	Entwicklung einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten	117
5.1	Konzept der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten	117
5.2	Elemente der Fortbildungsreihe.....	123
5.3	Kontextuelle Einordnung des Vorhabens.....	126
5.4	Eigene Rolle im Prozess.....	128
III.	Empirischer Teil.....	131
6	Fragestellungen und Hypothesen der Studie.....	132
7	Formative Evaluationen der Fortbildungsreihe.....	134
7.1	Methodisches Vorgehen	134
7.2	Evaluationsbogen	136
7.3	Stichprobe und Durchführung.....	137
7.4	Ergebnisse.....	138
7.4.1	Akzeptanz 1: Wertschätzung und wahrgenommene Tauglichkeit für den Schulalltag.....	139
7.4.2	Akzeptanz 2: Fortbildungsinhalte	141
8	Studie zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten	143
8.1	Methode.....	143
8.2	Stichprobe	145
8.3	Instrument zur Erfassung der Wirksamkeit	150
8.3.1	Erfassung der Nutzung geeigneter Maßnahmen förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens.....	151
8.3.2	Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens	155
8.4	Deskriptive Befunde.....	157
8.4.1	Subskalen der Nutzung von Prinzipien und Instrumenten kompetenzorientierten Unterrichtens (NPI)	158
8.4.1.1	Subskalen der Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE).....	159
8.5	Prüfung der Wirksamkeitshypothesen	160

8.5.1	Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens.....	161
8.1.2	Selbstwirksamkeitserwartungen	164
9	Zusammenfassung der Ergebnisse	168
IV.	Diskussion und Ausblick	174
	Abbildungsverzeichnis	178
	Tabellenverzeichnis	179
	Literaturverzeichnis	181
	Anlagen	201

Titel der Dissertation: Überprüfung der Wirksamkeit einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten

Disputation: Frankfurt, 02.02.2021

Siegelziffer D30

Einleitung

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien, an denen deutsche Schülerinnen und Schüler 1995 erstmals mit TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) teilgenommen hatten, lösten eine Diskussion um die Qualität schulischer Bildung aus. War zuvor die empirische Bildungsforschung auf das System Schule und dessen Steuerung und Entwicklung ausgerichtet, befasst sich die Forschung seither verstärkt mit der Weiterentwicklung des Unterrichts als Kern von Schulentwicklung (vgl. Steffens & Messner, 2019; Steffens, 2007; Helmke et al., 2011; Helmke, 2005; Oelkers & Reusser, 2008; Klieme, 2006; BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019). Dabei wird nicht nur der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in den Blick gerückt, sondern der Fokus auch auf die Angebotsseite, auf den Unterricht und das Können der Lehrperson, gerichtet (vgl. Kunter et al. 2009; BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019; Fend, 2008; Kunter & Trautwein, 2013; Seidel, 2014; Helmke, 2005, 2007; Lersch, 2010).

Nach Fend ist es ein Verdienst der international vergleichenden Bildungsforschung, „bei problematischen Schülerleistungen die *Qualität des schulischen Angebotes* zur Disposition“ (Fend 2008:23) zu stellen, die „Ergebnisverantwortung“ (ebenda, 2008:23) auch auf der Angebotsseite zu suchen und somit Lehrerhandeln und Unterrichtsangebote genauer zu betrachten.

Zudem führte der als Paradigmenwechsel bezeichnete Wechsel vom Lehren zum Lernen zur Verlagerung des Schwerpunktes von den Lerninhalten, dem „Stoff“, zu den Kompetenzen der Lernenden (vgl. BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019). In Folge wurde in zahlreichen Studien die Wirkung und Bedeutung der Handlungskompetenz der Lehrperson auf das Lernen und für die Lernergebnisse erhoben und bestätigt (vgl. Baumert & Kunter 2006; Kunter & Trautwein 2013; Kunter et al. 2009, 2011). Es kann als empirisch gesichert angesehen werden, dass die Qualität des Unterrichtsangebotes direkte Wirkung auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zeigt (vgl. Kunter 2017; Oelkers & Reusser 2008; Dubberke et al 2008; Hattie 2009; Kunter et al. 2009). „Je besser dieses Angebot, umso wahrscheinlicher ist es, dass Schülerinnen und Schüler lernen.“ (Kunter & Trautwein 2013:17).

Das von Fend 1998 (2001: 322) entwickelte Angebot-Nutzungs-Modell, von Helmke (2003) und Kunter und Trautwein (2013) leicht verändert aufgegriffen, wird national und international genutzt, um „Lern- und Entwicklungsprozesse in Bildungsinstitutionen“ darzustellen (BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019:7). Darin werden auf der Angebotsseite Kompetenzmerkmale der Lehrperson und Dimensionen qualitativollen Unterrichts aufgezeigt. Diese entsprechen dem kompetenztheoretischen Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen, das von Baumert und Kunter (2006) konzeptualisiert und in der COACTIV-Studie (2006) empirisch überprüft wurde.

Im Angebot-Nutzungs-Modell wird dieses Kompetenzmodell erweitert, indem die Wechselwirkung von Lernangebot und dessen Nutzung durch die Lernenden sowie deren Voraussetzungen einbezogen werden.

In der Unterrichtsforschung wurde seither den beiden Komponenten „Lehrperson“ und „Unterricht“ erhöhte Aufmerksamkeit zuteil, da sie nachweislich bedeutsam sind für die eigenständige Nutzung des Lernangebotes durch die Schülerinnen und Schüler und damit für deren Lernleistungen. Insbesondere die Professionalität der Lehrperson, ihr Wissen, ihre Überzeugungen und ihr Unterrichtshandeln wurden als Schlüsselemente für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse modelliert und erforscht (vgl. Baumert & Kunter 2006, 2011; Dubberke et al. 2008; Weißeno et al. 2013; Lipowsky 2004, 2006; Hattie 2009; Kunter et al. 2009; Hartinger et al., 2006; Hasselhorn & Gold, 2017).

Mit „Lehrperson“ und „Unterricht“ sind zwei Faktoren ausgewiesen, die durch Professionalisierungsmaßnahmen und Weiterbildung beeinflussbar und veränderbar sind.

Auch bezüglich der Qualität von Unterricht besteht Konsens hinsichtlich der zentralen fachübergreifenden Dimensionen, deren Umsetzung im Unterricht empirisch nachweislich zu besseren Lernleistungen führen (vgl. Helmke 2003; Oelkers & Reusser 2008; Klieme & Warwas 2011; Hattie 2009; Dubberke et al. 2008; Kunter et al. 2009). Im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) werden folgende Dimensionen als Grundlage qualitativollen Unterrichts herausgestellt: kognitive Aktivierung, effiziente Klassenführung und konstruktive Unterstützung (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009, 2011; Kunter &

Trautwein, 2013, Helmke, 2007, Klieme & Warwas, 2011). Diese allgemein-pädagogischen Dimensionen bilden auch die konzeptuelle Grundlage in der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten; sie werden erweitert durch die von Hasselhorn und Gold aufgenommene Dimension „prozessbegleitende Diagnostik“ (Hasselhorn & Gold, 2017:221) als wesentliche Voraussetzung für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten.

Vor dem beschriebenen Hintergrund kommt der Qualifizierung von Lehrpersonen besondere Bedeutung zu und wird als Hebel („lever“) (Kunter et al., 2013:72) für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen gesehen (vgl. Kunter et al. 2009, 2011; Lipowsky 2006; BiSS-Konsortium (Hrsg.), 2019). Zugleich wird in Forschungsliteratur als Desiderat die weitere wissenschaftliche Erforschung der Professionalisierung und von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen gefordert (vgl. Kunter et al., 2011, 2013; Seidel, 2014; Lipowsky, 2010; Terhart, 2002; Weschenfelder, 2014; Hartinger et al., 2006; Desimone, 2009; Weinert & Helmke, 1996; Souvignier & Philipp, 2016).

“In education, experiments are not uncommon, but they are usually brief, artificial experiments on topics of theoretical more than practical interest,...Far more rare are experiments evaluating treatments of practical interest studied over a full school year or more.“ (Slavin, 2002:16).

Im IQB-Bildungstrend 2018 wie schon zuvor im IQB-Bildungstrend 2015 äußerten Lehrpersonen „hohen Fortbildungsbedarf zu Fragen des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft“ und individueller Förderung (IQB-Bildungstrend, 2019:45). Es kann angenommen werden, dass inzwischen auch in der Lehrerschaft selbst die Weiterentwicklung bzw. Veränderung des Unterrichtsskripts und -handelns als notwendig erfahren wird, um in einer zunehmend heterogenen Schülerschaft individuelle Förderung und Lernprozesse erfolgreich initiieren und unterstützen zu können. Dazu bedarf es wissenschaftsbasierter und zugleich praktikabler Angebote, die leicht in die Unterrichtspraxis umsetzbar sind (vgl. Slavin, 2002; Souvignier & Philipp, 2016).

Um ein Fortbildungsangebot zur Professionalisierung von Lehrpersonen entwickeln zu können, sind folglich zum einen Dimensionen des Lehrerhandelns wie auch Dimensionen qualitätsvollen Unterrichts zu berücksichtigen. Damit könnte zudem ein Unterrichtsskript und der größere Zusammenhang von

Unterrichtsentwicklung und Lehr-Lernprozessen vermittelt werden, wie es von Kritikern bei der Einführung der Bildungsstandard und in der Expertise von Oelkers und Reusser (2008) angemahnt wurde (vgl. Kap. 1).

Im Konzept der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten sind die Lehrperson und deren Unterricht die zentralen Zielgrößen: über die Vermittlung von allgemein-pädagogischem Prinzipien, Instrumenten und Verfahren eines förder- und kompetenzorientierten Unterrichts werden das Unterrichtshandeln und die Überzeugungen – hier die Selbstwirksamkeitserwartungen - der Lehrpersonen angesteuert mit dem Ziel einer Veränderung in Ausrichtung auf konstruktive Unterstützung des Lernens.

Dabei wird in der Fortbildungskonzeption die besondere Bedeutung des Wissens und der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen herausgearbeitet. Das so entwickelte Fortbildungsangebot beinhaltet allgemein-pädagogische Elemente für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten und kann daher von Lehrpersonen aller Schulformen und aller Fächer genutzt werden.

Zur Konzeptualisierung dieses Fortbildungsangebotes bildet das Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter und Trautwein (2013) die theoretische Rahmung, weil hierin die beiden Komponenten „Lehrperson“ und „Unterricht“ in ihrer Wechselwirkung mit der Seite der Lernenden erfasst werden. Diese beiden Komponenten werden unter Bezug auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) als wesentliche Grundlage zur Beschreibung der Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln herangezogen.

Anders als in strukturtheoretischen Professionsmodellen ist im kompetenztheoretischen Ansatz der Blick auf die Anforderungen an Lehrpersonen als Experten für Unterricht gerichtet, das Professionswissen gilt dabei als zentrale Dimension professioneller Kompetenz. Strukturtheoretische Modelle fokussieren jeweils auf eine spezifische Komponente des Lehrerhandelns. Das „Modell professioneller Handlungskompetenz“ von Baumert und Kunter (2006:482) integriert strukturtheoretische Ansätze, greift durch die Ausrichtung am Kompetenzbegriff Weinerts jedoch weiter und nicht nur das Professionswissen, sondern auch motivationale und volitionale Orientierungen von Lehrpersonen auf. Zudem wird in diesem Modell - wie auch im berufstheoretischen Ansatz - von der

Erlernbarkeit und der Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz ausgegangen. Damit ist zugleich ein Ansatz für die Professionalisierung von Lehrpersonen aufgezeigt, in dem professionelles Wissen aber auch professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie Selbstregulation als wesentliche Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen operationalisiert und konzeptualisiert werden können.

In allen Professionsmodellen kommt der Reflexion des Unterrichtshandelns besondere Bedeutung zu. Danach bildet Selbst-/Reflexion die Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Professionalität und der Veränderung der Handlungskompetenz. Darauf ist in der Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung zu achten.

Für die Umsetzungsplanung und Implementation der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten werden insbesondere die von Lipowsky (2009, 2010, 2017) und Lipowsky und Rzejak (2014) entwickelten Qualifizierungsansätzen zu wirksamer Lehrerfortbildung genutzt. Zudem werden Befunde zum Conceptual Change (vgl. Gregoire, 2013) und zur Implementation von Fortbildungskonzepten (vgl. Souvignier & Philipp, 2016) aufgenommen. Dadurch werden bereits bei der Entwicklung des Fortbildungskonzeptes Gelingensbedingungen und Strategien für die Implementation der Fortbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen beachtet und mitgeplant (vgl. Souvignier & Philipp, 2016).

Im empirischen Teil der Studie werden die Fragestellungen und Hypothesen zur Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe entwickelt und durch empirische Erhebungen im Prä-Post-Follow-Up-Design sowie ergänzend durch formative Prozessevaluationen überprüft.

Im Zentrum der Studie steht die Frage nach der Wirksamkeit des Fortbildungsangebotes zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten. Damit richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, ob die auf der Grundlage der Unterrichtsforschung entwickelte Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe die erwarteten Effekte erzielt, ob sich tatsächlich das Wissen und die Überzeugung der Teilnehmer/-innen der Fortbildungsreihe in die erwartete Richtung verändern und beeinflussen lassen.

Insbesondere die Follow-Up-Erhebung wird Aufschluss darüber geben, inwieweit die Teilnahme an der Fortbildungsreihe zur Verbesserung der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens sowie zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen nachhaltig gelungen ist.

Ob der Fortbildungsreihe auch die leichte Umsetzbarkeit und Praktikabilität der Fortbildungsinhalte zugesprochen werden können, kann vor allem in den formativen Prozessevaluationen sichtbar werden. Sie sollten im Sinne des Conceptual Change eine aufschlussreiche kontextuelle Informationsgrundlage darstellen. Zugleich gelten Akzeptanz und das Zutrauen in die Bewältigung und Umsetzung der Neuerungen als entscheidende Voraussetzung für die Bereitschaft zur Veränderung.

I. Theoretischer Hintergrund

1 Förder- und kompetenzorientiert Unterrichten

„Was „guter Unterricht“ ist, hängt vom Zielkriterium ab“ formuliert Andreas Helmke (2003:44) und definiert als guten Unterricht einen, „dem es gelingt, die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Eingangsvoraussetzungen optimal zu fördern und intelligentes Wissen aufzubauen“ (Helmke, 2003:15).

Auch von Seiten der Kultusministerkonferenz (KMK) wurde 2004 als ähnlich lautendes Ziel ausgewiesen, „dass die Bildungschancen aller gewahrt werden, indem eine wirksamere individuelle Förderung den Unterricht prägt“ (KMK, 2004:5). Individuelle Förderung ist in allen Bundesländern im jeweiligen Schulgesetz oder in Verordnungen als übergeordneter Auftrag festgeschrieben – und seit jeher Auftrag schulischer Bildung und Erziehung (vgl. Roth, H, 1971; Fend, 2008; Klafki, 1969; Heimann, 1979; Jude et al., 2008; Asbrand & Martens, 2013; Michalke-Leicht, 2011; Dumont, 2008). Zugleich ist damit noch nicht die für das Unterrichtshandeln notwendige Konkretion und praktische Anleitung gegeben. Dieser soll im Folgenden nachgegangen werden.

Die o.g. Zielsetzung der KMK (2004) zur individuellen Förderung des Lernens wurde zugleich verbunden mit der Ankündigung der Überprüfung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und der systematischen Rechenschaftslegung der Schulen (vgl. KMK, 2004).

Den Hintergrund dieses bildungspolitischen Paradigmenwechsels bildete die sogenannte „empirische Wende“ (Lange, 2008:7), die auf Grund des unbefriedigenden Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in der TIMSS-(1995) und PISA-Studie (2000) zum Wechsel von der sogenannten Input- zur Output-Steuerung führte. Die Wirksamkeit und damit die Qualität des Bildungssystems sollte datengestützt gesichert und gesteigert werden (vgl. KMK, 2004; Oelkers & Reusser, 2008; Fleischer et al., 2013).

Als neues Steuerungsinstrument wurden nationale Bildungsstandards entwickelt und 2004 eingeführt. Sie sollten zum einen in ihrer Entwicklungsfunktion der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen: „Sie formulieren Anforderungen an das

Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerrinnen und Schüler“ (KMK, 2004:10), zum anderen aber mit der ihnen zugewiesenen Überprüfungsfunktion auch die Möglichkeit bieten, „sich der Erträge des kompetenzorientierten Unterrichts zu vergewissern“ (KMK, 2004:5). Dazu wurde 2004 eigens das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, um auf nationaler Ebene mit periodischen vergleichenden Leistungsmessungen die Umsetzung der Bildungsstandards zu überprüfen (vgl. Oelkers & Reusser, 2008; Lersch, 2014; Pant et al., 2008; Grünkorn et al., 2019; Wiater, 2017).

Mit der Einführung der Bildungsstandards erhob sich zugleich vielfache Kritik:

1. Kritik an einem technokratisch ausgerichteten Steuerungsdenken:

Kritiker bemängeln an den Bildungsstandards „als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen“ (KMK 2004:8), ein Verständnis in vorrangig funktionaler Ausrichtung und somit in einer eher verkürzten Sicht auf messbare Lern-Ergebnisse und „Testkultur“ (Oelkers & Reusser, 2008:509; vgl. Jude et al., 2008; Klieme et al., 2003; Steffens, 2010; Uhl, 2006). Auch die Fokussierung auf den Output wurde kritisiert als für den Bildungsprozess nicht angemessen.

2. Kritik am einem impliziten verkürzten Bildungsbegriff:

Kritiker sehen als grundlegendes „Konstruktionsdefizit“ (Messner, 2010:13) die Ausrichtung der Bildungsstandards auf einen verkürzten Bildungsbegriff, der vorrangig kognitive Wissens- und Könnensanforderungen im Fach (vgl. Messner, 2010; Steffens, 2010; Uhl, 2006; Wiater, 2017) definiert.

Auch die Beschränkung der Bildungsstandards auf Kernfächer wird kritisch gesehen als „eine folgenreiche curriculare Verengung“ (Messner, 2010:13, vgl. Böttcher 2004).

3. Kritik an der fehlenden oder unzureichenden Implementation:

Oelkers und Reusser (2008) haben in ihrer „Expertise zur Frage der Implementation von Bildungsstandards“ (Oelkers & Reusser, 2008:Vorwort) die Bedeutung der Implementation sehr deutlich gemacht: „Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf

die Einführung von Bildungsstandards werden nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie für den Kern der pädagogischen Qualitätsentwicklung, für die Entwicklung des Unterrichts, fruchtbar zu machen“ (Oelkers & Reusser, 2008:399; vgl. Klieme et al., 2003; Steffens, 2010; Messner, 2010; Lersch, 2014; Pant et al., 2008).

Insbesondere die Vermittlung des größeren Zusammenhangs der Bildungsstandards mit Unterrichtsentwicklung und Lehr-Lernprozessen sowie erforderliche Unterstützungsmaßnahmen durch pädagogisch-didaktische Fortbildungen werden in der Expertise angemahnt (vgl. Steffens, 2010; Messner, 2010; Lersch, 2010, 2014; Meyer, 2012; Michalke-Leicht, 2011). Auf die fehlende Einbettung in einen pädagogischen Zusammenhang führt auch Steffens (2010) „die merkliche Zurückhaltung oder gar ablehnende Haltung in Schulpraxiskreisen“ (Steffens, 2010:2) zurück und vermutet, „dass eine breite Diskussion zum theoretischen und konzeptionellen Ansatz und zu den praktischen Implikationen wohl noch nicht stattgefunden hat.“ (Steffens, 2010:2; vgl. Lersch, 2014; Wiater, 2017).

4. Kritik an dem in den Schulen entstehenden Leistungsdruck durch Leistungsmessungen und Rechenschaftslegung:

Schließlich macht sich Kritik daran fest, dass durch die Leistungsmessungen ein Leistungsdruck auf Lehrpersonen entsteht, der wiederum individuelle Förderung behindere und stattdessen zur Auslese von Schülerinnen und Schülern führe (vgl. Uhl, 2006; Messner, 2010; Pant et al., 2008; Grünkorn et al., 2019).

Es stellt sich angesichts der Kritikpunkte die Frage, ob und inwieweit der beschriebene Paradigmenwechsel, die Bildungsstandards und das damit verbundene Verständnis von förder- und kompetenzorientiertem Unterricht in der Schule angekommen sind. Nach Lersch (2010, 2014) ist für die Lehrpersonen nach wie vor unklar, welches Unterrichtsskript mit der Kompetenzorientierung erwartet wird und was das für die didaktische Umsetzung bedeutet (vgl. Lenski et al., 2015; Michalke-Leicht, 2011). Er konstatiert, dass sich „bislang weder der Kreislauf von Überprüfen und Entwickeln, noch der davon erhoffte kompetenzorientierte Unterricht so recht etablieren können (Lersch, 2014:18; vgl. Wiater, 2017). Messner (2010) zweifelt, ob die schulische Lehr-Lernkultur zu den Bildungsstandards und deren Intentionen passt, „wenn man z.B. an das Maß an

selbstständigem Lernen und Individualisierung denkt, die ein in seinen intellektuellen Ansprüchen gesteigerter Fachunterricht erfordert.“ (Messner, 2010:11). Er verweist weiter auf die dazu erforderliche Handlungskompetenz der Lehrpersonen: „Und hier erweist sich, dass Unterricht, wie er im Anschluss an das Literacy-Konzept von PISA auf flexibel anwendbares Wissen und größerer Verstehenstiefe zielt - ...- nicht ohne weiteres verfügbar ist“ (Messner, 2010:11; Pant et al., 2008).

Dies wird durch die Berliner Stages-of-Concern-Studien von Pant et al. (2008) bestätigt, in denen nach Einführung der Bildungsstandards bei Lehrkräften aus Grundschulen (2006) sowie für Lehrkräfte der Sekundarstufe I (2008) keine Unterschiede im Unterrichtshandeln erkennbar waren (vgl. Lenski et al., 2015).

Auch die Befunde aus der „Evaluation zur „Einführung von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ (vgl. Perels et al., 2014) decken sich mit vorherigen Ergebnissen: „Insgesamt deuten die Ergebnisse – (...) auf eine verstärkte Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem Thema Bildungsstandards und KCH (Kerncurriculum Hessen) hin, wenngleich nur in geringem Ausmaß“ (Perels et al., 2014:124).

So bleibt die Frage zu klären, was im Sinne der Bildungsstandards, der „Anforderungen an Lehren und Lernen (KMK, 2004:10) und von „literacy“ konkret unter förder- und kompetenzorientiertem Unterricht und Unterrichten verstanden werden soll (vgl. KMK, 2004).

Mit der Einführung der Bildungsstandards wurde der Begriff der Kompetenz als Zielgröße für Bildungs- und Lernprozesse reaktiviert.:

„Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“ (KMK, 2004:14).

Der hier postulierte Kompetenzbegriff mit der Fokussierung auf messbaren Lernergebnissen steht im Gegensatz zu dem in der pädagogischen Tradition seit Heinrich Roth (1971) verwendeten breiteren Kompetenzbegriff, der auch affektive und motivationale Kompetenzen einbezieht und auf Handlungsfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden zielt. Heinrich Roth versteht Mündigkeit als Kompetenz,

wenn sie Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz beinhaltet (vgl. Roth, 1971; Jude et al., 2008; Fend, 2008; Klieme et al., 2007). Damit ist ein umfassender Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule angesprochen.

Im Auftrag der OECD erstellte Franz E. Weinert in einer Überblicksarbeit das Gutachten „Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies“ (1999). Der Kompetenzbegriff sollte als konzeptuelle Basis für die vergleichende Leistungsmessung von Schulen und Schulqualität genutzt werden können (vgl. Weinert, 1999). Auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Ansätze entwickelt auch er – ähnlich wie Heinrich Roth - einen breiteren Kompetenzbegriff, nach dem Kompetenzen „... should be understood primarily as the mental conditions necessary for cognitive, social and vocational achievement“ (Weinert, 1999:26). Im Rahmen des Gutachtens äußert Weinert Kritik daran, dass Lehren und Lernen zu sehr ausgerichtet seien auf das Produkt Wissen („knowledge“) statt auf die Reflexion der Lernprozesse („metacognition“; Weinert 1999:14) und deren Optimierung.

National wie international anerkannt gilt der von Weinert 2001 definierte Kompetenzbegriff als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001:27).

In diesem Kompetenzbegriff ist als wesentliches Merkmal die Erlernbarkeit von Kompetenzen verankert und löst sich damit von Begabungsmodellen. Das bedeutet auch, dass Kompetenzen durch äußere – pädagogische – Interventionen und Maßnahmen beeinflusst werden können (vgl. Klieme et al., 2007).

Dieses Verständnis und die o.g. Definition Weinerts liegt den Bildungsstandards wie auch der sogenannten Klieme - Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2003) zugrunde.

Damit knüpft dieser Kompetenzbegriff an reformpädagogische und didaktische Traditionen an und ist für viele Lehrkräfte eigentlich nichts Neues (vgl. Lersch, 2014; Steffens, 2010; Meyer, 2012; Michalke-Leicht, 2011; Asbrand & Martens, 2013). Auch der Verweis auf fachliche und lernbereichsspezifische Inhalte (vgl.

KMK, 2004) als Grundlage des Kompetenzerwerbs lässt die für Lehrpersonen vertraute Planung von Lernzielen anklingen, deren Ausrichtung auf Wissenserwerb in der jeweiligen Domäne die entscheidende Voraussetzung für den Kompetenzerwerb ist: „Wer nichts weiß, kann nicht kompetent sein! Wer mit seinem Wissen nicht anfangen kann, ist auch nicht kompetent! Nur wenn ich selber etwas getan habe, kann ich sagen, dass ich es kann!“ (Lersch, 2014:20).

Der hier verwendete Kompetenzbegriff verweist zudem darauf, dass Kompetenz nicht gelehrt, sondern von den Lernenden aktiv erworben werden muss (vgl. Kunter et al., 2011; Lersch, 2010, 2014; Asbrand & Martens, 2013; Michalke-Leicht, 2011). Die damit einhergehende veränderte Sichtweise auf Lehr-Lernprozesse und Unterricht wurde auch ausgelöst durch die Erkenntnisse der Lern- und Kognitionspsychologie. Sie führte seit den 1980er Jahren zu einer pädagogisch-konstruktivistischen Sichtweise auf Lernen und die Tiefenstrukturen von Unterricht (vgl. Steffens & Messner, 2019; Kunter & Trautwein 2013; Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Voss, 2011; Henschel et al., 2019). Lernen wird danach verstanden als eine individuelle kognitive Aktivität und Konstruktionsleistung auf der Grundlage des Vorwissens, in deren Verlauf der Lernende mentale Repräsentationen der neuen Informationen konstruiert (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Trautwein, 2013; de Corte, 2010; Asbrand & Martens, 2013).

Mit der veränderten Sicht auf Lernen als individuellen Konstruktionsprozess verändert sich auch die Erwartung und Anforderung an die Lehrtätigkeit. Nicht die transmissive Weitergabe von Lerninhalten ermöglicht und fördert Lernen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Weschenfelder, 2014; Kunter & Trautwein, 2013; Asbrand & Martens, 2013; Michalke-Leicht, 2011), sondern die konstruktive Unterstützung von Lernen und damit die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer jeweiligen individuellen Lernausgangslage.

In der Unterstützung des Lernens erhält die förderorientierte Überzeugung von Lehrpersonen zentrale Bedeutung. Mit der Förderorientierung ist nicht das Wissen und der Einsatz verschiedener Lehrmethoden gemeint, sondern ein „methodisches Vorgehen, das explizit und bewusst, absichtlich und geplant eingesetzt wird, um erfolgreiche Lernvorgänge unterschiedlicher Art auszulösen oder zu

beeinflussen“ (Hasselhorn & Gold, 2017:222). Neben dem Sachwissen und der Kenntnis der fachlichen Systematik wird Wissen benötigt über Lernen, Lernprozesse und die kognitiven, motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen, Prozesse der Assimilation und Akkommodation und der Neuorganisation von Gelerntem (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017).

In der empirischen Unterrichtsforschung, die sich nicht als „enge Wirkungsforschung“ (Klieme, 2006:765) verstanden sieht, ging es seither vielmehr um

„Die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z.B. päd. Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit)...“ (Klieme, 2006:765; vgl. Kunter & Trautwein, 2013).

In Folge konnten zahlreiche Merkmale für qualitätvollen Unterricht identifiziert werden. Es besteht weitgehende Übereinstimmung in den fachübergreifenden allgemein-pädagogischen „Basisdimensionen“ von Unterricht (Klieme, 2006:769) oder „Schlüsselmerkmalen von Unterrichtsqualität“ (Helmke et al., 2011:8) und Unterrichtserfolg. Auf der Grundlage vorwiegend mathematikdidaktischer Studien – hier soll vorrangig die COACTIV-Studie von Kunter et al. (2011) hervorgehoben werden - konnten zentrale Dimensionen identifiziert werden, die die Qualität von Unterricht bestimmen, beeinflussen und nachweislich zu besseren Lernleistungen führen. Als „Dimensionen der Unterrichtsqualität“ gelten nach Hasselhorn und Gold (2017):

„Maßnahmen (1) zur kognitiven Aktivierung der Lernenden, (2) zur konstruktiven Unterstützung der individuellen Lernprozesse, (3) zur prozessbegleitenden Diagnostik sowie (4) zur effizienten Klassenführung, in deren Folge es zur Maximierung der effektiven Lernzeit kommt“ (Hasselhorn & Gold, 2017:221; vgl. Baumert & Kunter, 2006; Klieme et al., 2003; Helmke, 2003, 2007; Oelkers & Reusser, 2008; Klieme & Warwas, 2011; Kunter & Trautwein, 2013).

Üblicherweise werden in der Forschungsliteratur die folgenden drei Dimensionen genannt: kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und effiziente Klassenführung. In dieser Studie wird als weitere Dimension „prozessbegleitende Diagnostik“ von Hasselhorn und Gold (2017) aufgegriffen, da sie für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten als wesentliche Voraussetzung angenommen werden kann und

„... vermutlich große Bedeutung für kognitiv herausfordernde, gleichwohl aber das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigende und konstruktiv-unterstützende wirkende Unterrichtsgestaltung hat, nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit, das Verständnis von Schülerinnen und Schülern gezielt im Lernprozess selbst und nicht erst in Klassenarbeiten und Tests zu überprüfen“ (Baumert & Kunter, 2006:489; vgl.Kunter & Voss, 2011).

Diese Dimensionen des Unterrichts spiegeln ein konstruktivistisches Verständnis von Lehr-Lernprozessen wieder, das seit den 1980er Jahren als internationaler Standard angesehen werden kann. Dieses Verständnis verweist auf ein Unterrichtshandeln, das auf lernpsychologische Tiefenstrukturen verweist und darauf zielt, Lernen als Verstehensprozesse anzuleiten und zu fördern (vgl. Lipowsky & Bleck, 2019; Reusser, 2019; Hasselhorn & Gold, 2017; Messner, 2019). Nach Kunter et al. (2011) gilt als gut erforscht, dass ein diesbezüglich ausgerichtetes Unterrichtshandeln der Lehrperson zur Steigerung der Lernerträge der Schülerinnen und Schüler führt.

Der dargestellte Paradigmenwechsel mit der Ausrichtung auf Förder- und Kompetenzorientierung, die wissenschaftlichen Befunde zum Lernen und Lehren und zu qualitativem Unterricht lassen eine Veränderung des Unterrichtshandelns als erforderlich erscheinen (vgl. Asbrand & Martens, 2013; Wiater, 2017; Lenski et al., 2015; Michalke-Leicht, 2011). Nicht die Vermittlung „träger“ und isolierter Wissensselemente sind das Ziel und Aufgabe, „sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme/Hartig, 2007, S.13) und somit dem humanistischen Bildungsideal näherkommt als die Abarbeitung eines Inhaltskanons.“ (Grünkorn et al., 2019:264).

Entsprechend steuert die KMK 2009 nach mit dem Beschluss „Konzeption der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ (vgl. KMK, 2009). In diesem Beschluss wird darauf verwiesen, dass die Bildungsstandards zur Entwicklung eines Unterrichts beitragen sollen, der auf einem konstruktivistischen Lernverständnis basiert und „auch den Kriterien „guten“ Unterrichts, die aus der Unterrichtsforschung abgeleitet werden können, entspricht“ (KMK, 2009:10).

Wie Steffens (2010) anmerkt, sind die Implikationen eines förder- und kompetenzorientierten Unterrichts jedoch noch nicht in der Praxis angekommen.

Auch liegt bislang noch keine „einheitliche Definition für Kompetenzorientierung im Unterricht“ (Lenski et al., 2015:715) oder eine didaktische Konzeption zur individuellen Förderung vor (vgl. Meyer, 2012; Lersch, 2010; Wiater, 2017; Asbrand & Martens, 2013); allenfalls sind in der Literatur Merkmale/Prinzipien und Instrumente für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten aufzufinden (vgl. Meyer, 2012; Lersch, 2010; Tschekan, 2012).

Die Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten erfolgt mit der Intention, ein kohärentes Konzept für das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen aller Schulformen zur Verfügung zu stellen. Daher gilt es, Prinzipien, Instrumente und Verfahren eines qualitativ hochwertigen Unterrichts zu identifizieren und theoretisch zu fundieren, so dass sie für die Konzeptionierung der Fortbildungsreihe nutzbar gemacht werden können.

1.1 Förderorientiert Unterrichten

Wie eingangs dargelegt, besteht in allen Bundesländern und dort für alle Schulformen der Auftrag zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Jude et al., 2008; Asbrand & Martens, 2013; Michalke-Leicht, 2011; Dumont, 2008). Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft, die unterschiedlichen Sozialisierungseffekte sowie das aus der Lehr-Lern-Forschung resultierende konstruktivistische Verständnis von Lernen, lassen Individualisierung als wichtiges, wenngleich nicht neues Thema erscheinen (vgl. Posch, 2019; Dumont, 2018; Klieme & Warwas, 2011). Klieme und Warwas (2011) bezeichnen individuelle Förderung als „selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns“ (Klieme & Warwas, 2011:805; vgl. Decristan et al., 2017; Posch, 2019; Dumont, 2018), das von jeher Grundprinzip jeglicher Bildung und Erziehung war und ist.

Wenngleich es kein einheitliches Konzept für individuelle Förderung gibt (vgl. Dumont, 2018; Posch, 2019; Klieme & Warwas, 2011, Decristan, 2017), verweist die Definition von Klieme & Warwas - „Individuelle Förderung wird hier als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen definiert“ (Klieme & Warwas, 2011:805; vgl. Decristan et al., 2017) – auf ein Verständnis von Unterricht, in dem ausgehend

von der individuellen Lernausgangslage, der Lernstand der Schülerinnen und Schüler individuell weiterentwickelt und gefördert wird.

„Jegliche Diskussion darüber, was Lehrkräfte können müssten bzw. welche Voraussetzungen sie mitbringen sollten, muss daher von den Anforderungen des Unterrichts ausgehen“ (Kunter & Voss, 2011:85). Die Identifizierung von Qualitätskriterien von Unterricht erscheint folglich für die Umsetzung in Unterrichtshandeln als grundsätzlich und wichtig (vgl. Kunter & Voss, 2011).

„Unterricht ist eine institutionalisierte und geplante Lehr-Lernsituation“ (Kunter & Trautwein, 2013: 56) mit dem vorrangigen Ziel, Schüler/-innen in ihrem Lernen so zu fördern, dass erfolgreiche Lernprozesse ermöglicht werden (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Weinert & Helmke, 1996; Hattie, 2009; Kunter et al., 2011). Diese Zielsetzung und die Fokussierung auf Lernen und Lernprozess lassen als zentralen Auftrag für Lehrpersonen die Unterstützung des Lernens durch adäquate Planung und Durchführung von Unterricht erkennen (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Kunter & Voss, 2011; Hasselhorn & Gold, 2017; Klieme, 2006).

Mit Blick auf Lern- und Motivationstheorien kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiches Lernen vor allem durch die selbstständige, aktive Auseinandersetzung mit dem neu zu Lernenden und der Integration des neu Gelernten mit dem bereits vorhandenen Wissen ermöglicht wird (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Hasselhorn & Gold, 2017). Dieser Aneignungsprozess zielt auf das Verstehen von Zusammenhängen, Konzepten und Schemata als Ergebnis „verständnisvollen Lernens“ (vgl. Kunter & Voss, 2011) und entspricht einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen (vgl. Baumert, 1993; Kunter & Trautwein, 2013; Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Voss, 2011). Befunde weisen drauf hin, dass Unterrichten dann als förderorientiert angesehen werden kann, wenn nicht nur Wissen oder „Stoff“ weitergegeben, sondern der Aneignungsprozess der Schülerinnen und Schüler individuell angeleitet und unterstützt wird durch die Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren eines förder- und kompetenzorientierten Unterrichts. Diese werden im Folgenden herausgearbeitet.

Pauli und Schmid (2019) weisen darauf hin, dass das Wissen über Lernen und Lehr-Lernprozesse eine wesentliche Grundlage für erfolgreiches Unterrichts-

handeln von Lehrpersonen darstellt (vgl. OECD (Hrsg.)2010; Reusser, 2019). Dabei ist zu bedenken, dass Lernen als individueller Lernprozess, von individuellen Voraussetzungen, wie Vorwissen, Motivation, Selbststeuerung sowie individuellen kognitiven Voraussetzungen abhängt.

Als Orientierung für eine förderorientierte, unterstützende Ausrichtung von Unterricht erscheint der Ansatz von Hanna Dumont (2018) hilfreich, "Individuelle Förderung als Gesamtunterrichtstrategie" zu sehen, die dem „Leitmotiv der Potentialentfaltung“ dient (Dumont, 2018: ohne Seitenangabe). Dumont macht deutlich, dass es bei diesem Ansatz nicht um einzelne Förderverfahren oder methodische Varianten geht (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Helmke, 2007), sogenannte Sichtstrukturen, sondern um methoden- und fächerübergreifende Prinzipien und Verfahren, die die Tiefenstrukturen von Unterricht ansprechen.

Sichtstrukturen beziehen sich auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts, wie die Organisationstruktur, Medieneinsatz, „Muster der Unterrichtsinzenierung oder methodische Unterrichtselemente“ (Kunter & Voss, 2011:87; vgl. Henschel, et al. 2018; Kunter & Trautwein, 2013; Hasselhorn & Gold, 2017; Pauli & Schmid, 2019; Lipowsky & Bleck, 2019). Helmke (2007) warnt davor, dass dabei leicht Zusammenstellungen vom „Typ des Potpurris“ (Helmke, 2007:6) entstehen können, weil es an theoretischer Fundierung und kohärenten Konzeptionen mangelt.

Klieme (2006) verweist auf Hans Aebli, der in „Grundformen des Lehrens“ bereits 1961 die Unterscheidung zwischen Tiefen- und Oberflächenstrukturen eingeführt hat. Mit J. Kounins Studie „Techniken der Klassenführung“ (dt. 1976) sieht Klieme schließlich „den Übergang von der methodisch-technischen „Sichtstruktur“ zu „Tiefendimensionen“ des Unterrichts eingeleitet (Klieme, 2006:767). Tiefenstrukturen des Unterrichts sind auf „verständnisvolles Lernen“ (vgl. Kunter & Voss, 2011) gerichtet, darauf, wie sich Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und darauf, wie die Interaktion mit der Lehrperson gestaltet ist (vgl. Reusser, 2019; Kunter & Voss, 2011; Pauli & Schmid, 2019; Helmke, 2007; Hattie, 2009; Kunter & Trautwein, 2013). Ein solcher Unterricht bietet geeignete Strukturen, die den Schülerinnen und Schülern selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand

ermöglichen, sowie die „Selbstregulation als individuelle Voraussetzung und Ziel individueller Förderung“ anleiten (Klieme & Warwas, 2011:813; vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Trautwein, 2013; Kunter & Voss, 2011).

Tiefenstrukturen des Unterrichts beziehen sich auf „Merkmale des direkten Lehr-Lern-Prozesses“ (Kunter & Voss, 2011:87) und damit auf fachübergreifende Dimensionen qualitativollen Unterrichts. Sie basieren auf Studien und Ergebnissen der Unterrichtsforschung und erzielen nachweislich Wirkung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Helmke, 2007; Klieme, 2006; Kunter & Voss, 2011; Henschel et al., 2018; Pauli & Schmid, 2019; Reusser, 2019; Helmke, 2007; Kunter & Trautwein, 2013).

Klieme und Rakoczy (2003) schlagen auf der Grundlage der TIMSS-Videostudien (1999) folgende Qualitätsmerkmale, Dimensionen qualitativollen Unterrichts vor: Kognitive Aktivierung, Zeitnutzung/Klassenführung, Schülerorientierung (vgl. Helmke, 2007; Kunter & Trautwein, 2013). In Folge wurden diese Dimensionen in der Unterrichtsforschung immer wieder aufgegriffen, differenziert und/oder erweitert (vgl. Ditton, 2002; Helmke, 2007,2011; Oelkers & Reusser, 2008; Lipowsky, 2007,2015,2018; Hasselhorn & Gold 2017; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Voss, 2011).

Für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wird auf die „Dimensionen des Unterrichts in COACTIV“ (Kunter & Voss, 2011: 87) zurückgegriffen, weil diese aus der „Tätigkeitsanalyse sowohl aus einer fachdidaktischen als auch aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive erfolgte“ (Kunter & Voss, 2011:85) – letzteres entspricht dem Ansatz der Fortbildungsreihe als fachunabhängiges allgemein-pädagogisches Angebot für Lehrpersonen aller Schulformen.

Im „Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV“ (Kunter & Voss, 2011:85) werden folgende Dimensionen des Unterrichts ausgewiesen:

- a) *Effizienz der Klassenführung* – mit dem Fokus auf „Prävention von Unterbrechungen des Unterrichtsflusses“ (Kunter & Voss, 2011:88)

- b) *Potenzial zur kognitiven Aktivierung* – mit dem Fokus auf der Anleitung zum „vertieften Nachdenken und zur aktiven mentalen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen“ (ebenda, S.88)
- c) *Konstruktive Unterstützung* – mit dem Fokus auf „unterstützende Lernumgebung“ und der „domänenspezifischen Diagnose der Struktur der Schwierigkeiten“ als primäre Voraussetzung“ sowie auf die „*Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden*“ (Kunter & Voss, 2011:89f).

Für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wird als weitere Dimension die von Hasselhorn und Gold (2017) genannte „prozessbegleitende Diagnostik“ aufgenommen (vgl. Kap. 1), weil diese als wesentliche Grundlage für die übrigen Dimensionen sowie für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten angesehen werden kann (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Voss, 2011).

Bei Sichtung des diesbezüglichen Forschungsstandes (s. Anlage 1, Merkmale förderorientierten Unterrichts) lässt sich breite Übereinstimmung in den folgend aufgeführten Merkmalen und Prinzipien qualitätsvollen Unterrichts finden:

Effizienz der Klassenführung:

störungspräventive Klassenführung; effiziente Zeitnutzung; Steuerung des Unterrichtsgeschehens; Etablierung von Regeln und Ritualen

Potenzial zur kognitiven Aktivierung:

Adaptivität des Unterrichtsangebots auf der Grundlage diagnostizierter Lernvoraussetzungen; Aktivierung des Vorwissens als wichtigsten Faktor für Lernerfolg; Verknüpfung von neuem mit vorhandenem Wissen; Eigenaktivität, selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit neuem Wissen; produktive, herausfordernde Aufgabenstellungen

Prozessbegleitende Diagnostik:

Ermittlung der Lernausgangslage und des Lernstandes; Anknüpfen an Lernvoraussetzungen; prozessbegleitende formative Lernstandsermittlung; Einsatz von Lernverlaufsdagnostik

konstruktive Unterstützung:

Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichtsangebotes; Sequenzierung; konstruktive Hilfestellungen und Strukturierung bei Lernschwierigkeiten; Sensibilisierung für Verständnisprobleme; angemessenes Unterrichtstempo; positive Verstärkung durch Feedback.

(vgl. Reusser, 2019; Ditton, 2002; Klieme, 2006; Helmke & Schrader, 2008; Oelkers & Reusser, 2008; Helmke, 2007, 2011; Lipowsky, 2007, 2015, 2019; Klieme & Warwas, 2011; OECD (Hrsg.) 2010; Dumont, 2018; Decristan et al., 2017; Steffens & Höfer, 2016; IQB, 2018).

Die Konkretisierung der Dimensionen qualitätvollen Unterrichts durch o.g. Merkmale und Prinzipien machen die Umsetzung in didaktisches und praktisches Unterrichtshandeln möglich. Dazu benötigen Lehrpersonen „kein rezeptologisch anwendbares Wissen, sondern eine adaptive Expertise, welche sich aus implizitem Können und expliziten Wissenskomponenten speist“ (Lipowsky; 2019:233). Damit ist professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen angesprochen - vor allem in allgemein-pädagogischer Hinsicht (vgl. Kunter et al., 2011; Shulman, 1987; Klieme, 2006; Voss et al. 2014). Es ist jedoch nicht nur das explizite Wissen, das zum professionellen Können der Lehrpersonen und zur unterrichtlichen Umsetzung führt. Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass das Können, das konkrete Unterrichtshandeln, wesentlich durch die Überzeugungen der Lehrpersonen über Lernen und über die Unterstützung des Lernens maßgeblich beeinflusst wird (vgl. Lipowsky, 2019; Baumert & Kunter, 2006; Reusser & Pauli, 2014; Seiz et al., 2017; Voss et al., 2011; Kunter et al., 2011; Dumont, 2018; Pauli & Schmid, 2019).

Für die Professionalisierung von Lehrpersonen lässt sich daraus ableiten, dass nicht nur die unterrichtspraktische Handlungskompetenz der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen ist, sondern auch ihre Überzeugungen von Lernen sowie ihr „Rollenverständnis (von Lehrpersonen) als pädagogische Unterstützungs- und Bezugspersonen“ (Reusser, 2019:157).

Die o.g., in der Forschungsliteratur identifizierten Merkmale und Prinzipien, sind insbesondere auf die förderorientierte Aufgabe und Rolle der Lehrpersonen und die zugrundeliegenden Überzeugungen gerichtet. Der diesbezügliche Forschungs-

stand unterstreicht die Bedeutung von Überzeugungen von Lehrpersonen für erfolgreiches Lernen (s.o.; s.u. Kap.3.2 und 3.3). Zugleich ist ein Unterrichtsskript notwendig, in dem die Anleitung der Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit neuen Wissens-elementen und deren Anwendung und Nutzung strukturiert und organisiert ist. Als Grundlage für ein entsprechendes Unterrichtsskript wird daher im Folgenden das kompetenzorientierte Unterrichten als weitere Komponente professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen aller Schulformen angesprochen.

1.2 Kompetenzorientiert Unterrichten

Wie lässt sich förderorientiertes und kompetenzorientiertes Unterrichten verbinden bzw. lässt sich eine Schnittmenge der diesbezüglichen Prinzipien, Merkmale und Verfahren für das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen finden oder entwickeln?

Wie eingangs dargestellt, führte das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler auch zu einer didaktischen Wende (vgl. Einleitung und Kap.1). Der von Weinert (1999; 2001) entwickelte - breitere - Kompetenzbegriff kann als prägend angesehen werden für die geforderte Ausrichtung von Unterricht auf erlernbare kognitive Fähigkeiten, die aktiv erworben und in variablen Situationen und Problemstellungen zur Verfügung stehen und angewendet werden. Die damit implizierte veränderte Sicht auf Lernen und die Einbeziehung volitionaler und motivationaler Einflussfaktoren lassen erkennen, dass Lernen für pädagogische Intervention zugänglich ist und angeleitet werden kann. Nicht träges Wissen, das einfach übergeben wird gilt seither als Ziel des Unterrichtshandeln, sondern die Anleitung zur aktiven Auseinandersetzung mit neuen Wissensinhalten und deren Anwendung in neuen Kontexten und Problemstellungen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Trautwein, 2013; Weschenfelder, 2014). Auch die KMK greift diese Sicht auf Unterricht und Lernen auf. Im Dezember 2009 erfolgt der Beschluss zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung (KMK, 10.12.2009) mit dem Auftrag, „die Qualität von Lernprozessen, die sich am Erwerb von Kompetenzen ausrichten, zu verbessern“ (KMK, 2009:5) und die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu befördern, „der auch den Kriterien „guten“ Unterrichts, die aus der Unterrichtsforschung abgeleitet werden können, entspricht“ (KMK, 2009:6; vgl. Kap.1).

Forschungsstand wie auch der Beschluss der KMK lassen erkennen, dass Kompetenzorientierung verbunden wird mit dem Fokus auf Lernen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, deren individueller Förderung sowie auf ein entsprechendes qualitätsvolles Unterrichts- bzw. Lernangebot. „Lehren soll zum Lernen anleiten *und* selbstständiges Lernen ermöglichen. Lernen ist Wissenserwerb *und* die Konstruktion von Bedeutung.“ (Hasselhorn & Gold, 2017:234; vgl. Klieme, 2003; Asbrand & Martens, 2013; Lersch, 2010; KMK, 2009).

Dieses Verständnis von Kompetenzorientierung und die konstruktivistische Sicht auf Lernen werden auch in der sogenannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003) deutlich: Als „Prinzipien des Kompetenzaufbaus sind die zunehmende Vernetzung von Wissens-elementen, die Bildung von Meta-Wissen (Wissen über das eigene Wissen, seinen Aufbau, seine Anwendung usw.) und abstrakterem Wissen“ aufgeführt (Klieme et al., 2003:79).

Der damit implizierte didaktische Perspektivwechsel fokussiert auf die Anleitung und Unterstützung des Lernens und verweist auf zwei Komponenten, die für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten von Bedeutung sind: die unterstützende Einstellung und Überzeugung der Lehrperson und ein entsprechendes Unterrichtshandeln bzw. Unterrichtsskript (vgl. Lenski et al, 2015; Asbrand & Martens, 2013; Michalke-Leicht, 2011; Helmke, 2010).

Wie zur individuellen Förderung liegt bislang auch zum kompetenzorientierten Unterrichten kein kohärentes didaktisches Konzept vor, „das die Intentionen und Grundstrukturen eines solchen Unterrichts in praktikabler Weise für Aus- und Fortbildungszwecke systematisiert und damit Handlungsanleitung für Lehrerinnen und Lehrer bieten kann“ (Lersch, 2010:3; vgl. Lersch, 2014; Tschekan, 2012; Lenski et al., 2015). Auch die Definition von Weinert (2008) stellt mehr eine theoretische Rahmung dar, in der keine Hinweise für die didaktische Umsetzung oder gar das konkrete Unterrichtshandeln erwartet werden können.

Mit dem kompetenzorientierten Unterrichten ist auch nicht, wie von manchen Lehrpersonen befürchtet (vgl. Michalke-Leicht, 2011; Lersch, 2020,2014; Wiater, 2017; Steffens, 2010), eine neue Unterrichtsmethode intendiert. Vielmehr geht es darum, in der Planung und Durchführung von Unterricht das Lernen der

Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen und deren Wissenserwerb so anzuleiten, „dass sie dieses Wissen in sinnhafte Zusammenhänge bringen und nutzen können, um berufliche und persönliche Situationen zu bewältigen, die Welt zu deuten und zu kritisieren, Probleme zu lösen, neue Ideen zu entwickeln, Musik, Literatur und Kunst zu genießen“ (Tschekan, 2012:7) – ganz im Sinne der Weinertschen Definition.

Bei Sichtung der Forschungsliteratur zu Kompetenz und Kompetenzerwerb lässt sich Übereinstimmung in folgenden Unterrichtsmerkmalen und Prinzipien finden. Sie sprechen die Tiefenstrukturen von Unterricht an und sind identisch mit den Unterrichtsmerkmalen, die das förderorientierte Unterrichten konkretisieren (s.o. Kap. 1.1):

- Lernstandsdiagnostik, formative Leistungsfeststellung
- Aktivierung und Sicherung des relevanten Vorwissens
- Adaptive Lernangebote, Individualisierung und Differenzierung
- Transparenz und Klarheit der Anforderungen und Instruktionen
- Einübung von Strategien zur Nutzung des Wissens
- Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen
- Anleitung zur Selbstreflexion/Metakognition
- Angebot authentischer, realitätsnaher Anwendungssituationen
- Feedback

(vgl. Lersch, 2010, 2014; Lenski et al. 2015; Klieme, 2003; Michalke-Leicht, 2011; Abbrand & Martens, 2013; Meyer, 2012; Tschekan, 2012; Bonsen & Hey, o.D.).

Diese in der Literatur zur Kompetenzorientierung vorgefundenen Unterrichtsmerkmale und Prinzipien zielen auf die Anleitung zu aktivem, selbstgesteuertem Lernen – hier mit dem Fokus auf Anwendungsorientierung des Wissens in unterschiedlichen fach- und lernbereichsspezifischen Kontexten (vgl. KMK, 2004; Klieme, 2003). Unter Berücksichtigung dieser Unterrichtsmerkmale ist die Planung adaptiver Lern- und Förderangebote möglich, die so angelegt sind, dass sie „Personen mit unterschiedlich stark ausgeprägten (Teil) Kompetenzen bewältigen können“ (Fleischer, et al., 2013:8).

Dabei fällt auf, dass es sich um Unterrichtsmerkmale handelt, die durchaus bereits im Unterricht vorzufinden sind (s.o. Kap. 1). Zudem kommen im Unterricht häufig auch entsprechende (neue) Instrumente zum Einsatz, wie z.B. Kompetenzraster, Lerntagebücher, Portfolio, Lernwegepläne – die die o.g. Eigenaktivität und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler erfordern und unterstützen (vgl. KMK, 2010).

Die oben aufgeführten, aus der Forschungsliteratur abgeleiteten Unterrichtsmerkmale, sind auf die bereits genannten Dimensionen qualitätsvollen Unterrichts (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter & Voss, 2011; Baumert & Kunter, 2006; s.o. Kap.1) und auf Tiefenstrukturen von Unterricht angelegt. Sie lassen deutlich werden, dass es im kompetenzorientierten - wie auch im förderorientierten - Unterricht nicht darum geht, Einzelmaßnahmen oder eine bestimmte Methode einfach umzusetzen. Vielmehr geht es darum, mit einer Reihe von Maßnahmen und Unterrichtselementen die Schülerinnen und Schüler so anzuleiten und zu unterstützen, dass sie Wissenselemente und Gelerntens flexibel und situativ in anderen Kontexten und neuen Problemstellungen anwenden können. Der Wissenserwerb dient dem Verstehen von Informationen und der Konstruktion von Bedeutung (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017) mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung.

Diese Lernprozesse basieren auf der individuellen Lernausgangslage und dem Vorwissen der Lernenden. Sie erfordern auf Seiten der Lehrpersonen formative Lernstandsermittlungen als Basis für adaptive Lern- und Förderangebote, Klarheit in den Anforderungen und Instruktionen sowie individuelle konstruktive Unterstützung auf der Grundlage förderorientierter Überzeugungen der Lehrperson. Auf der Grundlage allgemein pädagogischen Wissens kann die domänenspezifische Umsetzung erfolgen. Fend bezeichnet diesen Prozess als „Synchronisierung“ von Fachwissen und Wissen über „lernende Subjekte“ (Fend; 2008:295). „Ideale“ Lehrpersonen wären demnach die, die ihren Konzepten und Reflexionen die beiden Quellen ihrer Arbeit präsent halten, koordinieren und sie produktiv in ideenreiche didaktische Arrangements umsetzen“ (Fend: 2008:295).

Die in diesem Kapitel aus der Forschungsliteratur abgeleiteten allgemein-pädagogischen Merkmale und Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichtens

konkretisieren Anforderungen an ein Unterrichtskript und Unterrichtshandeln, in dem die Aktivierung der Lernenden und deren Wissenserwerb strukturiert und organisiert ist.

1.3 Fazit

In der Forschungsliteratur konnten Unterrichtsmerkmale und Prinzipien identifiziert werden, die sowohl förder- als auch kompetenzorientiertes Unterrichten ausmachen. Die eingangs gestellte Frage, wie sich förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten verbinden lassen, kann durch die Gegenüberstellung der Merkmale und Prinzipien verdeutlicht werden.

Tab. 1: Vergleich der Merkmale von förder- und kompetenzorientiertem Unterrichten

Merkmale/Prinzipien förderorientierten Unterrichtens	Merkmale/Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichtens
<p><i>Effizienz der Klassenführung:</i> störungspräventive Klassenführung; effiziente Zeitnutzung; Steuerung des Unterrichtsgeschehens; Etablierung von Regeln und Ritualen</p> <p><i>Potenzial zur kognitiven Aktivierung:</i> Adaptivität des Unterrichtsangebots auf der Grundlage diagnostizierter Lernvoraussetzungen; Aktivierung des Vorwissens als wichtigsten Faktor für Lernerfolg; Verknüpfung von neuem mit vorhandenem Wissen; Eigenaktivität, selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit neuem Wissen; produktive, herausfordernde Aufgabenstellungen</p> <p><i>Prozessbegleitende Diagnostik:</i> Ermittlung der Lernausgangslage und des Lernstandes; Anknüpfen an Lernvoraussetzungen; prozessbegleitende formative Lernstandsermittlung; Einsatz von Lernverlaufsdagnostik</p> <p><i>konstruktive Unterstützung:</i> Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichtsangebotes; Sequenzierung; konstruktive Hilfestellungen und Strukturierung bei Lernschwierigkeiten; Sensibilisierung für Verständnisprobleme; angemessenes Unterrichtstempo; positive Verstärkung durch Feedback; unterstützendes, wertschätzendes Lernklima;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lernstandsdiagnostik, formative Leistungsfeststellung - Aktivierung und Sicherung des relevanten Vorwissens - Adaptive Lernangebote, Individualisierung und Differenzierung - -Transparenz und Klarheit der Anforderungen und Instruktionen - Einübung von Strategien zur Nutzung des Wissens - Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen - Anleitung zur Selbstreflexion/ Metakognition - Angebot authentischer, realitätsnaher Anwendungssituationen - Feedback

Merkmale/Prinzipien förderorientierten Unterrichtens	Merkmale/Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichtens
(vgl. Reusser, 2019; Ditton, 2002; Klieme, 2006; Helmke & Schrader, 2008; Oelkers & Reusser, 2008; Helmke, 2007, 2011; Lipowsky, 2007, 2015,2019; Klieme & Warwas, 2011; OECD (Hrsg.) 2010; Dumont, 2018; Decristan et al., 2017; Steffens & Höfer, 2016; IQB, 2018).	(vgl. Lersch, 2010, 2014; Lenski et al. 2015; Klieme, 2003; Michalke-Leicht, 2011; Abbrand & Martens, 2013; Meyer, 2012; Tschekan, 2012; Bonsen & Hey, o.D.).

Gemeinsame Grundlage und Orientierung der Merkmale und Prinzipien für förder- und auch kompetenzorientiertes Unterrichten ist die Ausrichtung auf ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, das die Anleitung und Unterstützung der Lernenden zur aktiven Nutzung der Lernangebote intendiert.

Beide Komponenten gilt es anzusprechen, wenn es um die Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen geht.

Damit wird der Blick auf die Professionalität und die Handlungskompetenz von Lehrpersonen gerichtet. Im folgenden Kapitel wird die Rolle der Lehrperson als Experte für Unterricht betrachtet und die Frage aufgeworfen nach den dazu erforderlichen Kompetenzen. Damit wird ein Zugang für die Konzeptualisierung des Fortbildungsangebotes zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten eröffnet, das sich am Unterricht als „Kernaufgabe“ der Lehrpersonen orientiert und zugleich die Dimensionen professionellen Lehrerhandelns einbezieht.

2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Für die Konzeptualisierung von Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrpersonen stellt sich zunächst die Frage, was unter dem Begriff der „Professionalität“ von Lehrpersonen verstanden werden soll. Zur Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, den Blick auf das Kerngeschäft von Lehrpersonen, auf einen qualitätsvollen „guten“ Unterricht und professionelles Lehrerhandeln zu richten, wodurch nachweislich der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflusst werden kann (vgl. I. Einleitung). Die daraus erwachsenden Handlungsanforderungen an die Lehrpersonen stellen zugleich Schlüsselfaktoren für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung dar.

Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gelten als multikausal bedingt (vgl. Fend & Helmke, 2008; Kunter & Trautwein, 2013; Helmke & Weinert, 1996; Helsper, 2007)). Sie werden wesentlich verursacht durch Lernermerkmale wie deren sozio-ökonomischen Status, kognitive Grundfähigkeiten, Vorwissen, Selbstkonzept und Motivation. Als „entscheidende Stellschrauben für Förderung von Schülerinnen und Schülern“ (vgl. Lipowsky, 2017, Vortrag Universität Koblenz-Landau, 2006) kommt den Lehrpersonen und ihrem Unterrichtshandeln eine entscheidende Bedeutung zu. „It is what teachers know, do, and care about which is very powerful in this learning equation“ (Hattie, 2003:2). Dieser Befund aus John Hatties Metaanalyse konnte durch zahlreiche deutschsprachige Forschungsergebnisse bestätigt werden (vgl. Lipowsky, 2017, Hattie, 2009, Helmke, 2007, Kunter & Trautwein, 2013; Weinert & Helmke, 1996; Kunter et al., 2011).

Vorliegende empirische Befunde machen deutlich, dass es wesentlich auf das Wissen und Handeln sowie auf die Qualität des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen ankommt (vgl. Steffens & Höfer ,2016; Oelkers & Reusser, 2008). Erfolgreiches Lehrerhandeln ist demnach eben nicht auf eine angeborene „Gabe“ oder auf die Persönlichkeit der Unterrichtenden zurückzuführen, wie es noch in den 50er und 60er Jahren im Rahmen des Persönlichkeitsparadigmas in der Lehr-Lernforschung postuliert wurde (vgl. Bromme,1997; Terhart, 2007). Vielmehr besteht heute Konsens darüber, dass die professionelle Kompetenz, also die Expertise von Lehrpersonen, im Verlauf der Berufsausübung – vom Studium über den Berufseintritt – erworben wird (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Kunter et al., 2011;Terhart, 2007; Tenorth, 2006) und so sukzessive und allmählich den beruflichen Anforderungen effizient und kompetent begegnet werden kann (vgl. Kunter et al., 2011, 2013; Kunter, 2017; Kunina-Habenicht et al., 2016; Messner & Reusser, 2000). Das berufliche Selbstverständnis und die Professionalität differenzieren sich im Verlauf der Berufstätigkeit dabei aus und sind demzufolge für Veränderungen zugänglich (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Nach Reusser und Messner (2000) führt die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz nicht nur zu erfolgreichem Lehrerhandeln, sondern auch zu größerer Arbeitszufriedenheit. Damit wird wiederum – entsprechend den Befunden aus dem Forschungsprojekt COACTIV zur Motivation und Selbstregulation von Lehr-

personen – die Grundlage und Voraussetzung für Veränderungsbereitschaft eröffnet.

Dieser Wirkzusammenhang weist zugleich auf die Bedeutung und Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung und zieht die zentrale Frage der vorliegenden Studie nach wirksamer Lehrerfortbildung (vgl. Steffens & Höfer, 2016; Messner & Reusser, 2000; Habenicht-Kunina et al., 2016) nach sich. Dazu soll zunächst das „Kerngeschäft“ von Lehrpersonen in den Blick genommen werden, um schließlich Handlungsanforderungen eines qualitativollen Unterrichts und Zugänge zur Professionalisierung auf Seiten der Lehrpersonen aufzuzeigen, die zu deren Weiterbildung umgesetzt werden können.

2.1 Unterricht als „Kernaufgabe“ von Lehrpersonen

Unterricht galt immer schon als der „Kernbezirk der Schule“ (Klafki, 1963:167; Tenorth, 2006; Oevermann, 2008) und mit Einführung der Schulpflicht 1919 sowie dem damit einhergehenden „Ende der Hausväter-Herrschaft“ (vgl. Tenorth, 2014) als die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen. Zugleich stellt der Unterricht in den heterogener werdenden Lerngruppen eine „besondere Herausforderung“ (Oelkers & Reusser, 2008:403) für die Lehrpersonen dar. In diesem Spannungsbogen stellt sich die Frage nicht nur nach der qualitativollen Weiterentwicklung von Unterricht, sondern vielmehr nach den Möglichkeiten der Professionalisierung der Lehrpersonen für einen kognitiv aktivierenden Unterricht, der auf verständnisvolles Lernen und auf die konstruktive Unterstützung der Lernenden zielt (vgl. Kunter et al, 2011).

In den „Vereinbarungen zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK vom 16.12.2004 werden für die „Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung“ erstmals Standards für Lehrerinnen und Lehrer vorgelegt, die „für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann.“ (KMK, 2004:1). Dabei wird ein Berufsbild gezeichnet, das Lehrpersonen als „Fachleute für Lehren und Lernen“ beschreibt, die auf der Grundlage pädagogisch-psychologischer sowie diagnostischer Kompetenz die Erziehungsaufgabe der Schule mit dem Unterricht verknüpfen. Als Standard ist dabei auch der Auftrag

zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen aufgenommen (vgl. KMK, 2004).

In den „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften“ (KMK, 2004:4) wird der pädagogische und auch professionstheoretische Anspruch deutlich. Dazu werden die folgenden vier Kompetenzbereiche ausgewiesen und definiert: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.

Im „Kompetenzbereich Unterrichten“ werden die Lehrpersonen als „Fachleute für das Lehren und Lernen“ bezeichnet, die „ihren Unterricht fach- und sachgerecht planen und ihn sachlich und fachlich korrekt“ durchführen (KMK, 2004:7).

Als Grundlage ihrer „Erziehungsaufgabe“ sollen Lehrpersonen die soziokulturellen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler kennen, um „im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (KMK, 2004:9) zu nehmen.

Die „Beurteilungsaufgabe“ sollen Lehrpersonen „gerecht und verantwortungsbewusst“ (KMK, 2004:11) ausüben und die Schülerinnen und Schüler ausgehend von den diagnostizierten Lernvoraussetzungen und Lernprozessen gezielt fördern und sie und deren Eltern beraten.

Schließlich wird für Lehrpersonen im „Kompetenzbereich: Innovieren“ (KMK, 2004:12) die ständige Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und eine Sicht des Lehrerberufes „als ständige Lernaufgabe“ festgeschrieben. Dies erfolgt unter dem Hinweis auf die „besonderen Anforderungen des Lehrerberufs als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (KMK, 2004:12; vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009).

Renate Girmes (2006) greift die in den KMK-Standards ausgewiesenen „professionellen Tätigkeiten“ (ebda. 2006:18) auf und entwickelt in Anlehnung daran „Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung“ (ebda.2006:14): Diagnostische Kompetenz, institutionelle Kompetenz, curriculare Kompetenz, methodische Kompetenz, personell-kulturelle Kompetenz und reflexive-evaluative Kompetenz (ebda. 2006:27). Mit diesen Aufgaben präzisiert sie die KMK-Standards und macht sie als Module für Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zugänglich. Sie bilden einen theoretischen Rahmen für die Tätigkeit von Lehrpersonen, ohne jedoch die zentrale Aufgabe –

das Unterrichten- und die dazu erforderliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen darzustellen.

Im Zentrum der Lehrertätigkeit steht jedoch das Unterrichten als zentrale Aufgabe für Lehrpersonen aller Schulformen. Zugleich findet in Form von Unterricht und Schule und deren Regelmäßigkeit neben der Wissensvermittlung und der Anleitung zum Lernen auch Erziehung durch Normvermittlung statt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006; Helsper, 2007). Das wird in den KMK-Standards verdeutlicht durch den Hinweis und die Einschränkung der erzieherischen Einwirkung „im Rahmen der Schule“ (KMK, 2004:9).

Diese „dualistische Anforderungskonzeption“ (Baumert & Kunter, 2006:9) fasst Erziehen als selbstverständlichen Teil von Unterricht und Schulleben und entspricht mit diesem Verständnis dem von „Handlungsfähigkeit und Mündigkeit“ als Ziel von Unterricht und Lernen nach Heinrich Roth (1971:180). Es entspricht ebenso dem Kompetenzbegriff Weinerts (2001), in dem motivationale und volitionale Orientierungen beinhaltet sind. Auch in den nationalen Bildungsstandards (KMK, 2004; KMK, 2010) sowie in länderspezifischen Curricula ist „Erziehen“ als selbstverständlicher Teil von Unterricht in Form von überfachlichen sozialen Kompetenzen, teilweise auch „Schlüsselkompetenzen“ genannt, ausgewiesen - damit sind sie Bestandteil jeden Unterrichts.

Durch die dialogische Verbindung von Unterrichten und Erziehen wird bei der Planung und Durchführung von Unterricht nicht allein der Lerninhalt in den Vordergrund gerückt, sondern im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses auf die Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler geachtet.

Motivationale und kognitive Lernpotentiale sind Dimensionen, die – auch im Sinne von „Bildung“ (vgl. Roth, 1971) - individuell durch ein adaptives Unterrichtsangebot beeinflusst werden können. Sie in Planung und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen, ermöglicht die erfolgreiche Nutzung der Lernangebote und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weinert & Helmke, 1996; Hattie, 2009; Helmke, 2007; Kunter et al., 2011; Kunter & Trautwein, 2013).

Zur Präzisierung der Anforderungen an professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen wird daher am Kern der beruflichen Tätigkeit, der Planung und

Durchführung von Unterricht angesetzt (vgl. Weschenfelder, 2013; Baumert & Kunter, 2006, 2011; Terhart, 2011; Weinert, 1999). Das macht in einem ersten Schritt eine theoretische Fundierung und Präzisierung der Expertise von Lehrpersonen erforderlich und zugleich eine Konzeptualisierung der Lehrertätigkeit möglich.

Mit „Professionalisierung“ geht es im zweiten Schritt um Aus- und Weiterbildung, um den Prozess zum Erreichen von Professionalität als „gewünschte(s) Endprodukt“ (Kunter, 2017:413f; vgl. Helsper & Tippelt, 2011), konkret darum, wie die Handlungskompetenz von Lehrpersonen mit dem Ziel eines qualitativ hochwertigen und lernförderlichen Unterrichts weiterentwickelt werden kann.

2.2 Expertise als Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichtshandeln von Lehrpersonen

Lehrpersonen gelten als Experten für Unterricht (vgl. Bromme, 1997; Weinert, 1999; Berliner 2001). Sie sind „als zentrale Akteure institutionellen Lehrens und Lernens verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses fachdidaktischer sowie pädagogisch-psychologischer Forschung gerückt“ (Hartinger et al., 2006:112).

In der Expertiseforschung gilt als entscheidendes Merkmal und Voraussetzung für Expertise eine gut strukturierte, gut vernetzte Wissensbasis, die die Informationsaufnahme, die Verarbeitung sowie das Lösungsverhalten prägt (vgl. Berliner, 2001; Bromme, 2014; Berliner, 2001). Expertise entwickelt sich in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess (vgl. Terhart, 2011) vom Novizen zum Experten (vgl. Shulman, 1986; Tenorth, 2006; Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 2014). Dieser Entwicklungsprozess erfolgt nach Berliner (2001:479) in drei Stufen: „from supported learning to increasingly self-controlled, self-monitored, and self-reinforced learning“. Das heißt also, dass sich die Expertise im Lehrerhandeln erst allmählich ausbildet, zunächst unterstützt durch Begleitung und Anleitung zum Unterrichten zu immer weitreichenderer Selbstkontrolle, -reflexion und dadurch zur Verstärkung und Bestätigung des eigenen Unterrichtshandelns führt.

Experten verfügen zudem über breit angelegte, grundlegende Modelle und Konzepte sowie fallbasierte Vorstellungen, so dass sie neue Informationen rasch zuordnen können und bereits bei der Wahrnehmung von Informationen Gedächtnis-

nis, Wissen und Erfahrung in ein Zusammenspiel gebracht werden (vgl. Gruber & Stamouli, 2015). Im Gegensatz zu Novizen setzen Experten zur Lösung von Problemen häufiger „Vorwärtssuchstrategien“ (Gruber & Stamouli, 2015:33) ein, können Problemlösungen aufgrund ihres Vorwissens antizipierend entwickeln und deklaratives Wissen in Anwendung umsetzen für kognitive Prozesse. In Problemlöseprozessen – dazu zählen z.B. auch herausfordernde und nicht planbare Unterrichtssituationen – reagieren Experten flexibler als Novizen, was sich mit folgenden Fähigkeiten beschreiben lässt:

- „Fähigkeit, mentale Repräsentationen von Problemen zu variieren und somit zu verschiedenen Hypothesen zu gelangen
- Fähigkeit, die Analyseebene situativ zu verändern, also etwa oberflächlich versus prinzipienorientiert zu argumentieren
- Fähigkeit, Verarbeitungsstrategien zu wechseln und damit Aufgaben schneller und erfolgreicher zu lösen.“ (ebd. 2015:36).

Ein weiteres und grundlegendes Merkmal von Experten und Voraussetzung von Expertise ist die Selbstreflexionsfähigkeit, die in der Problemlösung dazu befähigt, den eigenen Problemlöseprozess – wie oben dargelegt – zu übersehen und flexibel zu steuern (vgl. Berliner, 2001; A.Z., Lexikon der Psychologie 2018; Steffens & Höfer, 2016).

Mit dieser Ausrichtung des Expertenparadigmas wird die Lehrtätigkeit deutlich vom Persönlichkeitsparadigma abgegrenzt. Danach war ein „guter“ Lehrer mit persönlicher Gabe und Talent für seine Aufgabe ausgestattet (vgl. Kunter et al., 2011; Baumert & Kunter, 2011; Klusmann et al., 2012; Hattie, 2003)

Erst mit dem Expertenparadigma in den 90er Jahren wird der Blick auf spezifische Handlungslogiken von Lehrpersonen und deren berufsbiografische Herausbildung gelenkt (vgl. Terhart, 2007; Berliner, 2001; Bromme, 2014). Auch die Wirksamkeit des Unterrichtshandelns der Lehrperson (Prozess) und deren Wirkung auf Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (Produkt) stehen dabei im Mittelpunkt.

Lehrpersonen gelten als Experten mit berufs- und domänenspezifischem Wissen (vgl. Weschenfelder, 2014; Berliner, 2001). Sie verfügen über ein professionelles Handlungsrepertoire, das ihnen ermöglicht, die eigentlichen Herausforderungen und Muster im Unterrichtsablauf schneller zu erkennen, für wiederkehrende

Handlungen und Abläufe Automatismen zu entwickeln und daher flexibler reagieren zu können (vgl. Berliner, 2001; Bromme, 2014; Terhart, 2007; Helmke, 2003). Experten-Lehrern gelingt es, Unterricht als „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen.“ (Tenorth, 2006:587; vgl.Hattie, 2003).

Die Expertiseforschung lässt zwei Merkmale des Experten besonders deutlich werden: fundiertes Wissen als Grundlage und Reflexion als Antrieb für die Entwicklung von Expertise. Reflexive und metakognitive Prozesse sind entscheidend für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (vgl. Messner & Reusser, 2000; Gregoire, 2013) und führen zur Verbindung von inhaltlichem Wissen und prozeduralem Wissen. Dabei geht es um die Weiterentwicklung von „praxiswirksamen Wissen(s) im Verlauf der Berufstätigkeit durch eigenes Nachdenken, durch reflexive Praxis“ (Messner & Reusser, 2000:283; vgl. Terhart, 2002). Bei der Konzeptualisierung von Fortbildungsangeboten zur Professionalisierung von Lehrpersonen ist daher insbesondere auf die Reflexion des Unterrichtshandelns und deren systematische Verarbeitung in konkrete Veränderungsprozesse zu achten.

2.3 Die Lehrperson als Experte für Unterricht

Berufsbild und –verständnis von Lehrpersonen

Nicht alle Berufe gelten als Professionen, und die Diskussion um die Begriffe „Profession“ und „Professionalisierung“ erscheint noch nicht abgeschlossen (vgl. Helsper, 2004; Helsper & Tippelt 2011; Nittel, 2004, 2011). Die Betrachtung der Profession als Sonderform beruflichen Handelns ist hilfreich, um die immanenten Strukturen und Perspektiven pädagogischen Handelns erkennen zu können. Durch den Blick auf die Anforderungen werden zugleich auch die mit Professionalität verbundenen Herausforderungen deutlich: „Handlungsgewissheiten zu ertragen, sie immer wieder neu zu reflektieren und trotz aller Unwägbarkeiten die Begründungsverpflichtung und Verantwortung zu übernehmen“ (Combe & Helsper, 1996:41). Dies trifft auf Lehrpersonen in besonderem Maße zu.

In einem engeren Verständnis wird der Lehrerberuf als Profession gesehen, da er folgenden Definitionskriterien entspricht: Es liegt eine spezialisierte akademische Ausbildung zugrunde, in der beruflichen Ausübung ist eine relative weitreichende Autonomie gegeben, es handelt sich um eine gesellschaftlich bedeutsame Dienstleistung und es gibt berufsspezifische Standards und Organisationen (vgl. Kunter, 2017; Terhart, 2011; Tenorth, 2006; Nittel, 2011). Auch gelten Professionen als „wissens- und wissenschaftsbasierte Berufe“ (Mieg, 2011:29), die für gesellschaftlich relevante Problem- und Wissensfelder zuständig sind.

Die Diskussion um die Professionalität von Lehrpersonen wird im Wesentlichen durch struktur- und kompetenztheoretische Ansätze geprägt. Dabei werden im strukturtheoretischen Ansatz die speziellen Probleme und Widersprüche des Lehrerberufs herausgestellt; im kompetenztheoretischen Ansatz werden die bedeutsamen Kompetenzen in Modellen strukturiert (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2016; Kunter et al., 2013).

In Oevermanns strukturtheoretischem Modell (1996) steht die erzieherische Bedeutung und Funktion der Lehrperson im Zentrum. Er überträgt die therapeutische Interaktion von Therapeut und Patient auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen, bringt den Lehrberuf „in den Funktionskreis der Therapie“ (Tenorth, 2006:585; vgl. Helsper, 2016; Helsper & Tippelt, 2011; Baumert & Kunter, 2006). Die Parallele zwischen Therapie und Pädagogik besteht in der „Gewährleistung einer körperlich-seelischen und sozialen Identität der Person“ (Oevermann, 1996:142). Diese Gewährleistung werde erschwert, weil die Rolle des Lehrers durch die Wissens- und Normenvermittlung spezifisch und diffus zugleich sei. Oevermann spricht hier die Antinomien von Nähe – Distanz und Asymmetrie an. Eine Lösung dieses Dilemmas sieht Oevermann in einem „pädagogischen Arbeitsbündnis“, in dem Lehrer und Schüler sich „der Allgemeinheit der Sache“ - der eine lehrend, der andere lernend – unterordnen (ebenda S.154).

Die Erziehungsaufgabe der Lehrperson hat jedoch keine therapeutische Funktion (vgl. KMK, 2004; Terhart, 2000; Helsper, 2006; Helsper & Tippelt, 2011, Weinert, 1999), Bezugspunkt für die „berufliche Ausbildung und den Berufsalltag“ sind die „Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004:1). In Schule und Unterricht besteht eine spezifische und sachliche Rollenklärung zwischen Lehrperson und Lernenden, die

durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. KMK, 2004; 2000) definiert – Erziehung und Unterricht vollziehen sich „an fachlichen Inhalten“ (KMK, 2004:4) - und „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (KMK, 2000:2) sowie durch institutionelle Setzungen wie Lehrpläne, Stundenplan, Fächer, etc, präzisiert wird. Der Unterricht erhält somit eine gesellschaftliche Lizenz, ein Mandat, das durch die Schulpflicht gerahmt wird. Durch dieses schulische „Setting“ (Tenorth, 2006:585) sind die Lernenden vor therapeutischer Behandlung geradezu geschützt.

Durch das strukturtheoretische Modell von Oevermann werden Rolle und Aufgabe von Lehrpersonen sowie der normative Rahmen der Lehrertätigkeit in den Blick gerückt (vgl. Betz et al., 2015). Beides sind wichtige Aspekte für pädagogisches Handeln und für die Reflexion von Lehr-Lernprozessen. Das Modell führt jedoch nicht zur Operationalisierung von Handlungskompetenzen von Lehrpersonen für Unterricht und für die Anleitung zum Lernen.

Terhart (2002) öffnet mit der Expertise „Standards für die Lehrerbildung“ und dem „berufsbiografischen Bestimmungsansatz“ (Terhart, 2011:208) den Blick auf die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen, die sich im Verlauf der gesamten beruflichen Tätigkeit in einem allmählichen und sich erweiternden Kompetenzaufbau und somit in einer Kompetenzentwicklung abbildet (vgl. Terhart, 2002, 2011; Weinert, 1999; Messner & Reusser, 2000). Hierin stimmen der berufsbiografische Ansatz und der kompetenztheoretische Ansatz von Baumert und Kunter (2006) überein: „Die bisherigen Befunde verdeutlichen, dass die Handlungskompetenz von Lehrkräften grundsätzlich Veränderungs- und Entwicklungsprozessen unterliegt und in allen Phasen der beruflichen Laufbahn professioneller Entwicklung und Vervollkommnung offen steht.“ (Baumert & Kunter, 2006:507; vgl. Kunter et al., 2011; Betz et al., 2015; Kunina-Habenicht et al., 2013).

Bromme (2014) hebt die Bedeutung der Berufserfahrung und die „Routine“ (Bromme, 2014:125) für das Unterrichten und damit für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler hervor. Durch „Routine“ gelingt es dem Experten-Lehrer, im Unterricht intuitiv und schnell problemrelevante Aspekte zu erfassen und zu situationsangemessenen Lösungen zu gelangen. Mit diesem Hinweis wird

die Bedeutung des Wissens, das dem Können und Handeln zugrunde liegt, hervorgehoben. Zugleich klingt mit „Routine“ auch an, dass dieser die – wertenden – Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zugrunde liegen.

Um einem „Verfallen in problematische Routinen“ entgegenzuwirken, verweist Renate Girmes (2006:15) in ihrem kommunikationstheoretisch ausgerichteten Ansatz auf die zentrale Bedeutung von diagnostischer und reflexiv-evaluativer Kompetenz von Lehrpersonen. Sie sieht dadurch die angemessene Wahrnehmung der Lernenden und „des eigenen Selbst“ (ebenda, 2006:15) gewährleistet. In diesem Kompetenzmodell der Lehrerprofessionalität sind Elemente des strukturtheoretischen wie auch des kompetenztheoretischen Ansatzes aufgenommen. Allerdings liegt diesem Modell ein eindimensionales Verständnis von Lehrerprofessionalität als „Handlungsgefüge kommunikativer Botschaften und kundiger Wahrnehmung“ (ebenda, 2006:15) und „als ein Spezialfall von Kommunikation und kommunikativer und interaktiver Kompetenz“ (Girmes 2006:14) zugrunde. Die Einschätzung des Lehrens als „im Kern kommunikative Tätigkeit“ (ebenda, 2006:19) wie auch die o.g. Aus- und Weiterbildungscurriculum bilden zwar wichtige Aspekte des Lehrerhandelns ab, das Modell greift jedoch zu eng, um die Handlungsanforderungen an Lehrpersonen und die Anforderungen an einen kognitiv aktivierenden Unterricht erfassen zu können. Es lässt sich daher in Folge dessen auch kein allgemein theoretischer Rahmen für die Professionalisierung von Lehrpersonen ableiten.

Im professionstheoretischen Ansatz von Helsper (2016) werden Handlungslogiken im Lehrerhandeln und „Antinomien des professionellen Handelns“ dargelegt. Diese sind prägende und nicht aufhebbare Elemente des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper, 2016). Die insgesamt elf Antinomien sind auf das Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen und deren Unterricht in der Organisation Schule übertragbar. Durch das Aufzeigen der Antinomien wird der Spannungsbogen deutlich, der für pädagogisch Handelnde durch die Gegenüberstellung von institutionalisierten Regeln, Ordnungen, Hierarchien und den Bedürfnissen, biografischen Ausgangslagen, Möglichkeiten und Grenzen der „Klienten“ (vgl. Helsper 2016; Oevermann, 1996) entsteht. Pädagogisches Handeln bedeutet immer auch, die „Balance von Antinomien herzustellen“ (Combe & Helsper,

1996:41). Diese Balance kann durch Reflexion erreicht werden, indem die Antinomien nicht als Regelfall im pädagogischen Handlungsfeld, sondern als spezifische besondere Belastungen gesehen werden.

Bewusstmachung und Reflexion sind wichtige Schritte zur Entlastung von Lehrpersonen, die im Unterricht häufig unter Entscheidungszwang stehen, situativ entscheiden müssen, ohne sich in theoretische Reflexionen vertiefen zu können. Umso mehr bedarf dieses pädagogische Handeln einer wissenschaftlich basierten Wissensgrundlage und einer dadurch geprägten Haltung. „Ein wichtiger Bestandteil des professionellen Wissens ist damit gerade ein praktisch reflexives Wissen des Umgangs mit diesen Unvermeidbarkeiten.“ (Helsper, 2016:54). Ansonsten greifen unter dem herausfordernden Entscheidungs- und Handlungsdruck genau die subjektiven epistemologischen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen, für die allein „der individuelle Richtigkeitsglaube“ genügt (Weschenfelder, 2013:81).

Über das reflexive professionelle Wissen können zudem Rolle und Auftrag der Lehrperson gegenüber den Lernenden geklärt werden (vgl. Kunter et al., 2011). Im pädagogischen Alltag, insbesondere von Lehrenden, sind es vor allem die Fragen von Nähe – Distanz (Nähe- und Vertrauensantinomie), das Ziel, Lernende möglichst weit in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung zu bringen – was ohne deren Mitwirkung nicht möglich wird (Ungewissheits- und Symmetrieantinomie), die Frage der individuellen Unterstützung in der Vermittlung abstrakter Inhalte (Sachantinomie) aber auch der Spannungsbogen von Entlastung und Einschränkung von Autonomie durch formale Organisation (Organisationsantinomie) (vgl. Helsper 2016; Oevermann 1996), die Unsicherheit auslösen (vgl. Combe & Helsper, 1996). In diesen ambivalenten Situationen, noch dazu unter Handlungsdruck, ist professionelles Wissen von Lehrpersonen hilfreich. Nach Bromme (2014) basiert das unterrichtsrelevante Wissen von Lehrpersonen zwar auf theoretischen Wissenselementen, besteht aber auch aus „Faustregeln und praktischen Erfahrungen“ (Bromme 2014:9) und beinhaltet somit auch Wertvorstellungen und Überzeugungen.

2.4 Der kompetenztheoretische Ansatz von Baumert und Kunter (2006)

Eine andere Herangehensweise als in den bisher beschriebenen strukturellen Ansätzen stellt das kompetenztheoretische Modell von Baumert und Kunter (2006) dar. Unterricht und Lernen bilden die zentralen Ausgangspunkte für die „Analyse der Handlungsanforderungen und Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006:477). In diesem „Modell professioneller Handlungskompetenz - Professionswissen“ (Baumert & Kunter 2006:482; 2011) konnten „individuellen Merkmale“ herausgearbeitet werden, „die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen“ (Baumert & Kunter, 2011:29) und diese so zu operationalisieren, dass sie messbar werden. Mit dem Forschungsprogramm COACTIV (Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, 2002-2006) als nationale Ergänzung von PISA 2003/04, konnte diese empirische Überprüfung und Klärung über „die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert et al., 2011:7) erzielt werden.

Der Begriff der „professionellen Handlungskompetenz“ wurde von Weinert (2001) geprägt, der damit den Ansatz der Kompetenz/-entwicklung auch auf berufliche Kontexte überträgt (vgl. Kunter, 2009).

Das Modell von Baumert und Kunter ist geeignet als „Rahmen eines professionellen Handlungsmodells“ (Baumert & Kunter, 2006:479) für Lehrpersonen, in dem Merkmale für erfolgreiches Lehrerhandeln mehrperspektivisch gefasst und somit Orientierung für das unterrichtliche Handeln wie auch für Weiterbildungsangebote gegeben sind.

In Anknüpfung an die Expertiseforschung wird darin die Planung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht als „Kern der Berufstätigkeit“ (Baumert & Kunter 2006:477; vgl. Baumert & Kunter, 2011; Weschenfelder, 2013; Terhart, 2011; Weinert, 1999; Kunter et al., 2011) und Professionswissen als eine zentrale Dimension der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen definiert. Die Wissensbereiche entsprechen Shulmans Typologie professionellen Wissens von Lehrpersonen: Pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Shulman, 1986).

Aber auch professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen sind in dem Modell als definierbare Dimension aufgenommen; ihnen wird wesentliche Bedeutung für das Lehrerhandeln zugemessen.

Die Ausrichtung am Kompetenzbegriff Weinerts (2011) impliziert, dass das Handlungswissen von Lehrpersonen auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu handeln – also auch Motivation und Selbstregulation – umfasst und erlernbar und „durch explizite und implizite Lernprozesse aufgebaut und vertieft werden kann“ (Kunina-Habenicht et al., 2016:7; vgl. Kunter et al., 2011). Motivation bzw. motivationale Orientierungen und Selbstregulation sind als Dimensionen ebenfalls im Kompetenzmodell vom Baumert und Kunter beinhaltet.

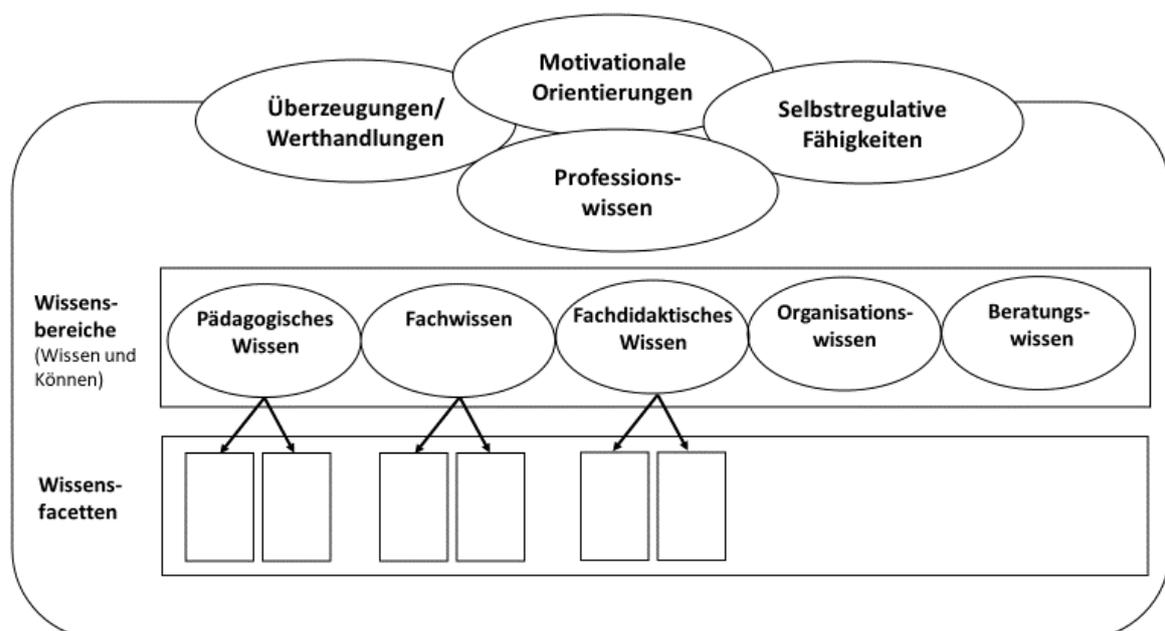


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006:482)

In diesem „Modell professioneller Handlungskompetenz“ werden als „Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen“ (Kunter et al., 2011:55) allgemeine und beeinflussbare Determinanten professionellen Lehrerhandelns Professionswissen, professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten ausgewiesen. Es ist daher geeignet für Lehrpersonen aller Schulformen und aller Fächer. Durch die jeweilige Fachdidaktik kann eine fachspezifische Konkretisierung folgen (vgl. Weschenfelder, 2013; Kunter & Trautwein, 2013; Messner & Reusser, 2000).

Im Forschungsprojekt COACTIV erfolgte die Spezifikation für Mathematiklehrkräfte. Daher sind die Forschungsergebnisse zwar nicht „ohne Weiteres auf andere Fächer und Domänen übertragbar“ (Kunter et al., 2011:351). Die kompetenztheoretischen Faktoren Professionswissen, professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten wurden aber in ihrer Bedeutung für Lehrerhandeln und erfolgreichen Unterricht bestätigt (vgl. Kunter, 2011). Die Befunde verdeutlichen auch, dass die Handlungskompetenz von Lehrpersonen „grundsätzlich Veränderungs- und Entwicklungsprozessen unterliegt und in allen Phasen der beruflichen Laufbahn professioneller Entwicklung und Vervollkommnung offen steht“ (Baumert & Kunter, 2006:507; vgl. Kunter, 2017).

Die Bedeutung von Wissen als zentraler Dimension von Expertise bleibt auch für die Lehrtätigkeit unstrittig (vgl. Kunter, 2017; Hasselhorn & Gold, 2017). Hinzu kommen bei Lehrpersonen jedoch als bedeutsame Faktoren Überzeugungen, Vorstellungen und Werthaltungen, die das Unterrichtshandeln und die Lehr-Lernprozesse wesentlich beeinflussen. Terhart weist 1991 bereits auf diese Komplexität von Lehrerwissen hin: „Es handelt sich vielmehr um ein sehr komplexes und heterogenes Bündel aus Wissens-elementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbstrechtfertigungen, das insgesamt nicht isoliert dasteht, sondern mehr oder weniger intensiv mit der Persönlichkeit bzw. Identität des jeweiligen Lehrers verwoben ist.“ (Terhart, 1991:133)

Im Forschungsprogramm COACTIV wurden die professionellen Überzeugungen von Lehrpersonen als wesentlich für deren Handlungsentscheidungen bestätigt. Werthaltungen und subjektive Vorstellungen über Lernen prägen das Unterrichtshandeln und die Lern- und Unterstützungsangebote (vgl. Kunter et al., 2011; Weschenfelder, 2013; Kunter & Trautwein, 2013). Sie haben Konsequenzen für professionelle Entscheidungen insbesondere unter Handlungsdruck (vgl. Bromme, 2014; Weschenfelder, 2013).

Mit der Aufnahme der professionellen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten geht dieses Kompetenzmodell über die

übliche Auffassung von Expertise und der damit verbundenen Fokussierung auf kognitive Komponenten hinaus.

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kompetenzmodells war die Analyse der Handlungsanforderungen an Lehrpersonen bei der Gestaltung von Unterricht und erfolgreichen Lernprozessen. Qualitätvoller Unterricht zielt auf verständnisvolle Lernprozesse. In der Lehr-Lernforschung wird vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses Lernen verstanden als ein aktiver, individueller Konstruktionsprozess auf der Grundlage bereichsspezifischen Vorwissens. Es erfolgt situiert und kontextuiert und wird durch motivationale und selbstregulative Prozesse gesteuert (vgl. Hattie, 2009; Kunter & Trautwein, 2013; Helmke, 2003; Hasselhorn & Gold, 2017).

Daraus leiten Baumert und Kunter folgende Handlungsanforderungen für die Gestaltung qualitativollen Unterrichts ab:

- lernförderlicher Unterricht hält kognitiv herausfordernde und aktivierende Lerngelegenheiten bereit
- der Unterricht ist geprägt durch Klarheit der Anforderungen und effiziente Klassenführung
- die Unterstützung während des Lernprozesses erfolgt durch Feedback und adaptive Lernangebote

(vgl. Baumert & Kunter, 2011; Helmke 2003, 2007; Kunter & Trautwein, 2013; Oelkers & Reusser, 2008; Hasselhorn & Gold, 2017; Hattie, 2003).

Damit sind als „zentrale, fächerübergreifende Dimensionen der Unterrichtsqualität...“ (Hasselhorn & Gold, 2017:155) angesprochen: kognitive Aktivierung, effiziente Klassenführung und konstruktive Unterstützung – Hasselhorn und Gold (2017) wie auch Baumert & Kunter (2006) ergänzen noch um die Dimension der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen als Grundlage für die Gestaltung adaptiver Lernangebote und der konstruktiven Unterstützung von Lernprozessen.

2.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde der Begriff der „Professionalität“ von Lehrpersonen spezifiziert und Handlungsanforderungen an Lehrpersonen als Experten für

Unterricht präzisiert. Im Gegensatz zum Persönlichkeitsparadigma gilt Expertise als zugänglich für Weiterentwicklung und damit für Angebote zur Professionalisierung. Lehrpersonen als Experten für Unterricht zu sehen, lenkt den Blick auf die Anforderungsstruktur von Unterricht, der als Ziel verständnisvolles Lernen und damit den Lernerfolg der Lernenden intendiert. Damit gerät die diesbezügliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen in den Blick (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Für die Konzeptualisierung von Fortbildungsangeboten gilt es, die „spezifische Handlungslogik von pädagogischer Arbeit“ (Nittel, 2011:40) zu erschließen und beeinflussbare Wirkfaktoren des professionellen Lehrerhandelns zu ermitteln, die über Fortbildungen angesprochen und weiterentwickelt werden können.

Weinert und Helmke (1996) heben als ein Ergebnis der Scholastik-Studie die Bedeutung der „Qualität professionellen Wissens und Könnens“ der Lehrperson hervor (vgl. Weinert & Helmke, 1996: 232). „Gute Lehrer“ erzielten mit durchaus unterschiedlichem Unterrichtshandeln herausragende Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler, wenn sie den Lernenden zielgerichtete Orientierung und Steuerung sowie die erforderliche individuelle Unterstützung zukommen ließen. Schließlich wird der „gute Lehrer“ charakterisiert als ein „mehrkriterial erfolgreicher Lehrer“ (ebenda, 1996:231), der über pädagogisches Expertenwissen verfügen muss.

In Forschungsbefunden konnte als wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichtshandeln gut strukturiertes, vernetztes Wissen sowie die Fähigkeit zur Reflexion als Voraussetzung für die Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz identifiziert werden.

Im kompetenztheoretischen Ansatz von Baumert und Kunter (2006) ist - auch in Anlehnung an Weinerts Kompetenzbegriff (2011) - nicht nur das Wissen der Lehrperson als bedeutsame Dimension der Handlungskompetenz gefasst, sondern auch die Überzeugungen, die Motivation und die Selbstregulation von Lehrpersonen. Diese Dimensionen konnten empirisch überprüft und als wirksame Faktoren für die Gestaltung von Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bestätigt werden.

In der empirischen Unterrichtsforschung konnten auch Dimensionen qualitativ-vollen Unterrichts definiert werden, die nachweislich bedeutsam für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind. So konnte z.B. Hattie (2009) in über 800 Metaanalysen 138 Einflussfaktoren für Lernerfolg identifizieren und deren Wirksamkeit nach Effektstärken priorisieren. Ganz oben in der Effektstärke für guten Unterricht stehen: Feedback, formative Evaluation, problemlösender (aktivierender) Unterricht, Selbsteinschätzung/ Selbstreflexion der Lernenden, Klarheit der Lehrperson und der Instruktion, wiederholendes Lernen, metakognitive Strategien, direkte Instruktion etc. (vgl. Hattie, 2009).

Diese wirkungsmächtigen Einflussfaktoren für Lernerfolg liegen alle auf der Ebene der Tiefenstrukturen von Unterricht und entsprechen den von Weinert und Helmke (Scholastik 1996) sowie von Kunter et al. (2011) entwickelten Dimensionen qualitativ-vollen Unterrichts: Kognitive Aktivierung, effiziente Klassenführung, konstruktive Unterstützung - ergänzt um die Dimension prozessbegleitende Diagnostik (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Voss, 2011).

Die Dimensionen der Handlungskompetenz von Lehrpersonen wie auch die Dimensionen qualitativ-vollen Unterrichts sind über Professionalisierungsmaßnahmen für Weiterentwicklung zugänglich (vgl. Kunter, 2017) und können als „Stellschrauben“ (Lipowsky, 2017) für die Weiterbildung von Lehrpersonen angesehen werden können. Sie sollen daher in der Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten aufgenommen und für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis operationalisiert werden.

Im „Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (Kunter & Trautwein, 2013), von Fend 1981 entwickelt, in Folge von Helmke und Weinert (1997) und von Kunter & Trautwein (2013) aufgegriffen, sind diese Dimensionen auf der „Angebotsseite“ beinhaltet. Nach Bromme geht es im Unterricht „nicht um die Steuerung des Schülerhandelns durch den Lehrer“ (Bromme, 2014:77), sondern um die Ermöglichung von Lerngelegenheiten. Hier bilden die Dimensionen qualitativ-vollen Unterrichts die Verbindung zum Lernpotential und den Lernaktivität der Lernenden.

Das „Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ bildet den geeigneten konzeptuellen Rahmen, der beide Merkmalsgruppen – Lehrperson und Lernende – und deren Wechselwirkung und Prozesse abbildet und berücksichtigt. Zudem erhält der Unterricht als Angebot von Lerngelegenheiten in diesem theoretischen Konstrukt die Stellung, die ihn als Gelenkstelle zwischen Lehren und Lernen erkennbar werden lässt.

Auch als theoretische Rahmung für die Konzeptualisierung von Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen erscheint das Angebot-Nutzungs-Modell geeignet. Dabei liegt der Fokus allein auf der Handlungskompetenz der Lehrperson und der Gestaltung lernförderlichen Unterrichts – also der Angebotsseite. Die Ausrichtung beider Komponenten zielt zwar auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, dieser kann jedoch weder in der Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten noch in der vorliegenden empirischen Studie in den Blick genommen werden.

3 Angebot-Nutzungs-Modell als theoretische Rahmung (Kunter & Trautwein, 2013)

Das Angebot-Nutzungs-Modell basiert auf den Überlegungen von Fend, der in seiner Monographie „Theorie der Schule“ (1980) das Bildungssystem generell als Mehrebenenmodell und den Unterricht als „Mikroorganisation von Lernprozessen“ (ebenda, 1980:71) beschreibt. Fend analysiert den Einfluss und die Wirkung schulischer Sozialisation auf die Lernenden, wobei er unter der Fragestellung „Wie wirksam ist die Schule?“ vor allem auf die Wirksamkeit der schulischen Lernangebote abzielt. Dabei führt er aus, dass nicht organisatorische Voraussetzungen oder institutionelle Strukturen für den Lernerfolg entscheidend sind, sondern die Qualität der Lehr-Lernprozesse im Rahmen des Unterrichtsgeschehens.

Mit diesem Ansatz vertritt Fend ein Verständnis von Unterricht „als Ort der systematischen Veranstaltung von Lernprozessen“ (Fend, 1980:107; vgl. Kunter & Trautwein, 2013), das in den folgenden Jahren als Wirkmodell in der Schul- und Unterrichtsforschung vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. Fend, 2008; Helmke, 2007; Kunter & Trautwein, 2013; Seidel, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998). Es „hat in der vergangenen Dekade eine geradezu erstaunliche

Karriere gemacht und ist mittlerweile als „state of the art“ in Forschung und Lehre etabliert“ (Kohler & Wacker, 2013:243, vgl. Helmke, 2005, Lipowsky, 2006, 2015). Es macht Unterricht als sozialen Interaktionsprozess sichtbar, in dem der Wissenserwerb als eine Ko-Konstruktion von Lehrperson und Lernenden gesehen wird (vgl. Steffens & Messner, 2019; Hasselhorn & Gold, 2017), als einen Prozess, in dem Lehrerhandeln nicht Lernen „verursacht“, sondern Lerngelegenheiten ermöglicht (Klieme, 2006:765).

Das Verständnis von Unterricht als Ermöglichung von Lerngelegenheiten rückte auch die Frage nach dem Können und Handeln der Lehrpersonen, ihrer „professionellen Handlungskompetenz“ (Weinert, 2001), sowie die Frage nach entsprechenden Möglichkeiten der Qualifizierung von Lehrpersonen in den Blick (vgl. Kunter et al., 2009).

Im Angebot-Nutzungs-Modell wird das komplexe Zusammenspiel von Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen mit den Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten und Lernerträgen der Schülerinnen und Schüler abgebildet und damit die Denkrichtung des Strukturparadigmas mit der des Prozessparadigmas verbunden (vgl. Kunter et al., 2011; Dubberke, 2008; Seidel, 2014; Helmke, 2007b; Ditton, 2002; Lipowsky, 2006).

Es bildet die theoretische Grundlage, um Merkmale der Unterrichtsqualität, Akteure und Prozesse darzustellen und deren Effekte zu beschreiben (vgl. IQB, 2018) und macht die wechselseitige Beeinflussung und Interaktion von Lehrperson und Lernenden im Rahmen von Unterricht deutlich (vgl. Lipowsky, 2015; Kunter & Trautwein, 2013; Weinert, 1996; TALIS, 2009). Zugleich wird „Unterricht in seiner Komplexität des Zusammenspiels unterschiedlicher Einflussfaktoren und im Kontext der unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems“ (Seidel, 2014:857) dargestellt. Damit ist eine prozessorientierte Sichtweise auf Unterricht gegeben, der von zwei Akteuren – Lehrperson und Lernenden – geprägt wird und entsprechend gestaltet werden kann.

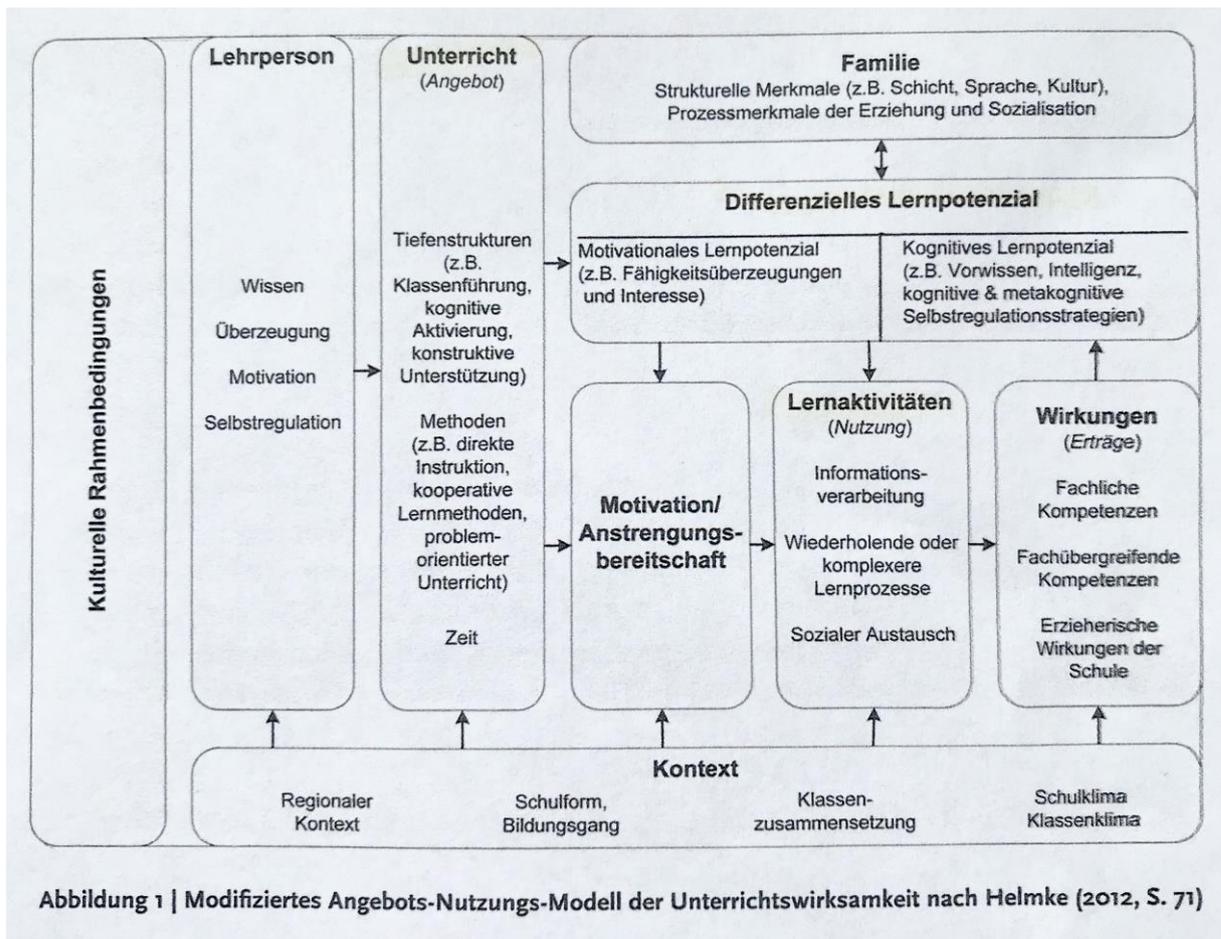


Abb. 2: Modifiziertes Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter & Trautwein (2013:17)

Als sich wechselseitig beeinflussende Variable werden auf der Angebotsseite die Lehrperson und deren Unterricht als Bedingungs- und Wirkfaktoren für Lernerfolg ausgewiesen. Auf der Nutzungsseite sind diese Variablen die sozio-kulturellen Voraussetzungen, das Lernpotential sowie die Lernaktivitäten, die Nutzung durch die Lernenden.

Auf Seiten der Lehrperson sind im Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter und Trautwein (2013) die folgenden Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen aus dem Kompetenzmodell von COACTIV von Baumert und Kunter (2006) aufgenommen: Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation.

Damit geht dieser Ansatz über die übliche Auffassung von „Expertise“, in der das professionelle Wissen im Mittelpunkt steht, hinaus. Vielmehr wird mit diesem Modell hervorgehoben, dass die Kompetenz von Lehrpersonen für erfolgreichen Unterricht nicht nur aus Wissensfacetten besteht, sondern geprägt ist vom Zusammenwirken mehrerer jeweils relevanter Komponenten (vgl. Baumert &

Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Kunter et al., 2013; Weschenfelder, 2013; Seiz et al., 2015).

Hinzu kommt in dieser Konzeptualisierung die Ausrichtung auf die Erlernbarkeit und Weiterentwicklung von Kompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006; Kunter et al. 2011; Kunter et al., 2013; Helmke, 2005; Weinert, 2001). Damit erhält die Qualifizierung von Lehrpersonen – auch als wichtiges Element für die Optimierung von Bildungsprozessen – eine besondere Bedeutung (vgl. Kunter et al., 2009).

Mit dem zweiten „Erklärungsblock“ (Helmke, 2003:42) im Angebot-Nutzungs-Modell, dem „Unterricht“, wird professionelles Lehrerhandeln ausgerichtet auf einen Unterricht, der zu verständnisvollem Lernen anleiten soll.

Fend weist folgende Grundelemente von Unterricht aus: „Binnengliederung der Anforderungsstruktur, Aufgabenanalyse, Spezifizierung der individuellen Lernvoraussetzungen, Binnengliederung der Lernkontrollen, Konstruktion von Lernarrangements“ (Fend, 1980:107). Damit sind Anforderungen an die Lehrperson und die Gestaltung von Unterricht benannt, die nicht beliebig, sondern „unbedingt und fraglos gültig sind“ (Helmke, 2005:47) und sowohl im „Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV“ (Kunter et al., 20011:85 ff.) als auch im Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter und Trautwein (2013) ausgewiesen werden: „Als Optimalform gilt ein Unterrichtsmuster, welches durch eine effektive Klassenführung und ein hohes Potential zur kognitiven Aktivierung bei gleichzeitiger persönlicher Unterstützung gekennzeichnet ist“ (Kunter et al., 2011:90).

Auf Seiten der „Nutzer“, der Lernenden, sind im Angebot-Nutzungs-Modell der familiäre und soziokulturelle Hintergrund, das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler und dabei deren kognitive und motivationalen Lernvoraussetzungen als Bedingungs- und Wirkfaktoren ausgewiesen. Diese wiederum beeinflussen die Lernaktivitäten sowie die Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden.

In der Modellierung der Lehr-Lernprozesse ist ein konstruktivistisches Lernverständnis als theoretische Grundlage erkennbar (vgl. Kohler & Wacker, 2013; Seidel, 2014; Lipowsky, 2015). Lernen wird dabei verstanden als individueller aktiver Konstruktionsprozess auf der Grundlage des Vorwissens (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Hartinger et al., 2006), das die Voraussetzung für die

Nutzung des Lernangebotes bildet. Zugleich ist hiermit ein bedeutsamer Faktor für die Gestaltung des Lernangebotes gegeben. Dieser lerntheoretische Ansatz lässt erkennen, dass Lernerfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler u.a. auch durch deren Lernvoraussetzungen und Lernpotential beeinflusst wird und Unterricht nicht automatisch und direkt Wirkung erzielt: „Unterricht ist lediglich ein Angebot, ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab“ (Helmke 2005:41, 2007; 2011; vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter et al., 2009). Auch Fend (2019) macht darauf aufmerksam, dass „Entwicklungsfortschritte immer im Schüler, in der Schülerin selbst geschehen müssen. Sie können von außen nicht „eingetrichtert“ werden, sie müssen sich durch die Eigenaktivität des Kindes und Jugendlichen vollziehen. Der Lehrende kann an dieser Eigenaktivität konstruktiv mitwirken, ohne sie ersetzen zu können“ (Fend, 2019:97).

Die Komponenten der Angebots- und Nutzungsseite sind Einflussfaktoren, die wechselseitig wirken, aktivieren, verstärken und kompensieren können (vgl. Helmke, 2007 b; TALIS, 2009). Das Angebot-Nutzungs-Modell macht deutlich, dass „Erträge“ und „Wirkungen“ von multiplen Einflussfaktoren und Kontextbedingungen abhängig sind (vgl. Kohler & Wacker, 2013; Fend, 1980, Helmke, 2005). Es lässt sowohl die Kompetenz der Lehrperson als auch die Gestaltung des Unterrichts als wirkungsmächtige Komponenten für erfolgreiche Lernprozesse erkennen: „Hinter die Überzeugung, dass sich jeder Mensch auf der Basis seiner Vorkenntnisse und Vorerfahrungen seine Wirklichkeit selbst konstruiert – und dabei die Angebote seiner Umwelt in individueller Weise nutzt –, kann heute nicht mehr guten Gewissens zurückgegangen werden. Das Angebot-Nutzungs-Modell greift diese Sichtweise auf“ (Kohler & Wacker, 2013:246).

Das Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter und Trautwein (2013) stellt – wie alle Rahmenmodelle – komplexe Prozesse vereinfacht dar und

- bildet das multikausale Zusammenspiel der Kompetenzen von Lehrpersonen und dem unterrichtlichen Angebot zum Lernen, dessen Nutzung durch die Lernenden und deren Lernertrag ab
- verdeutlicht komplexe Zusammenhänge und Wirkmechanismen, macht Einflussfaktoren für Lernerfolg sichtbar (vgl. Helmke, 2007b)

- macht die unterrichtlichen multikausalen Lehr-Lernprozesse deutlich und für Lehrerfortbildung umsetzbar
- eignet sich damit als Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung des unterrichtlichen Lernangebots wie auch für die Konzeptualisierung von Lehreraus- und –fortbildungen

Die Komponenten und Merkmale professioneller Handlungskompetenz von Lehrperson – Wissen, Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation – werden in den folgenden Abschnitten theoretisch gefasst und ausgeführt als Grundlage für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung.

3.1 Professionelles Wissen von Lehrpersonen

Als zentrales Merkmal für Professionalität von Lehrpersonen und als Basis für das Unterrichtshandeln gilt fundiertes, gut strukturiertes und vernetztes „situations- und anforderungsspezifisch umorganisiertes Lehrbuchwissen“ (Bromme, 2014:26; vgl. Berliner, 2001). Shulman (1987) bezeichnet es als „knowledge base of teaching“ (ebenda, 1987:5) und „teaching requires basic skills, content knowledge, and general pedagogical skills“ (Shulman, 1987:6). Folgt man Shulman, so geht es bei professionellem Wissen nicht nur um Fachwissen einer Lehrperson, sondern immer auch um die Vermittlung des Wissens mit dem Ziel, einsichtsvolles und verstehendes Lernen zu ermöglichen und die Nutzung von Lernmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Schulman, 1987).

Professionelles Wissen von Lehrpersonen umfasst demnach deklaratives Wissen, Faktenwissen - „knowing that“ (vgl. Bromme, 1969:126) - und prozedurales Wissen, Handlungswissen – „knowing how“ (ebenda, S.126) -, das sich in der direkten Anwendung und Umsetzung der fachlichen Schemata und Scripts über reflektierte Praxiserfahrung als professionelles Können darstellt (vgl. Weinert 1996; Weschenfelder et al., 2014; Bromme, 2014; Kunter & Pohlmann, 2015). Es bildet zudem die Grundlage für die Strukturierung und die Einschätzung von Unterrichtssituationen (vgl. Shulman, 1987; Hartinger et al., 2006; Kunter et al., 2009; Seiz et al., 2015).

Shulmans (1986, 1987) theoretische Konstruktion einer Typologie des Wissens von Lehrpersonen umfasst folgende Facetten:

- *allgemeines pädagogisches Wissen - pedagogical knowledge*

meint „knowledge for teaching“ (Shulman, 1986:9) „die professionellen „Schemata“, Muster der Orientierung des Handelns (Tenorth, 2006:589), die über das einzelne Fach hinaus bedeutsam sind für die erfolgreiche Gestaltung der Lehr-Lern-Situation in allen Unterrichtsfächern

- *Fachwissen - content knowledge*

darunter ist das fachliche Wissen zu verstehen über die Tiefenstrukturen, Konzepte und Modelle, die dem jeweiligen Fach und Thema zugrunde liegen (vgl. Shulman, 1986; Berliner, 2001)

- *fachdidaktisches Wissen - pedagogical content knowledge*

nach Shulman von besonderem Interesse, da es hier um die Verbindung, das Zusammenführen - „blending of content and pedagogy“ (Shulman, 1987: 8) - von Fachwissen und pädagogischem Wissen geht, das adaptiv zu den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden und damit die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist

- *fachcurriculares Wissen – curricular knowledge*

das den Überblick der Lehrperson über ihr Handwerkszeug „tools of the trade“ (Shulman, 1987:8) und für ihr Handeln, die Auswahl von Materialien, Programmen etc. meint

Dem theoretischen Konstrukt von Shulman folgen auch Terhart (1991) und Bromme (2014). Terhart (1991) präzisiert in fachbezogene, fachdidaktische, pädagogische und unterrichtsbezogene Wissensselemente, Bromme fasst unter dem Begriff professionellen Wissens von Lehrpersonen das Wissen über Fachinhalt, Pädagogik und Fachdidaktik.

Dieser Strukturierung und Präzisierung professionellen Wissens von Lehrpersonen folgt auch das „Modell professioneller Handlungskompetenz“ in COACTIV von Baumert und Kunter (2006). Es wurde im COACTIV-Forschungsprojekt untersucht, die Wissensfacetten konnten als empirisch abgrenzbare Konstrukte und als Kompetenzen von Lehrpersonen identifiziert werden.

Damit sind diese auch einer Weiterentwicklung und Veränderung zugänglich, was für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung wesentlich ist (vgl. Seiz et al., 2015; Kunter et al. 2009, 2013; Baumert & Kunter, 2011).

Bezugspunkt in Shulmans Typologie des Wissens von Lehrpersonen und des Lehrens sind die Lernenden, deren Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Lernen. Shulman wiederholt als zentralen Auftrag der Lehrperson, den Lerninhalt verstehbar, „comprehensible“, zu machen.

“But the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students.” (Shulman, 1987:15)

Mit dem Blick auf die Lernenden und deren Anleitung und Unterstützung zum verständnisvollen Lernen erweitert Shulman 1987 seine Typologie um folgende Kategorien:

- Psychologie des Lernalers (“knowledge of learners and their characteristics”)
- Organisationswissen (“knowledge of educational context”) als Mitglied der Schulgemeinde
- Erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches
- Wissen (“knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds”) (Shulman, 1987:8).

Bemerkenswert erscheint Shulman’s Kategorie des „knowledge of learners“ insbesondere im Zusammenhang mit „pedagogical knowledge“, was einem Verständnis von pädagogisch-psychologischem Wissen entspricht, das von grundlegender und fachübergreifender Bedeutung ist (vgl. Voss et al., 2014). Shulman betont damit das Wissen der Lehrperson über Lernen, Lernprozesse und Lernschwierigkeiten von Lernenden. Es basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, der förderorientierten Haltung der Lehrperson und der damit verbundenen Unterstützung im Lernprozess durch die Lehrperson (vgl. Kunter et al., 2011; Voss et al., 2014; Weißeno et al., 2013; Kunter & Trautwein, 2013). Wenn jedoch Fehlvorstellungen über Lehren und Lernen vorliegen, Lernen z.B. als einkanaliges Aufnehmen und Speichern von Informationen, als passiv-rezeptives Anhäufen von Informationen angesehen wird, verbunden mit der naiven Vorstellung, Lerninhalte könnten als „Wissenspakete“ (Hasselhorn & Gold, 2017:

229) einfach weitergereicht und von den Lernenden als Wissen ebenso abgelegt werden, können sich solche (Fehl-)Vorstellungen auch auf das konzeptuelle Verständnis von Unterricht und die Gestaltung der Lernangebote auswirken, so z.B. auf die kognitive Aktivierung und konstruktiven Unterstützung der Lernenden (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Weißeno et al., 2013; Hartinger et al., 2006).

Hartinger et al (2006) konnten in einer Grundschulstudie mit insgesamt 1091 Schülerinnen und Schülern ermitteln, dass der Unterricht von Lehrpersonen mit konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen für die Lernenden strukturiert aber mit mehr Freiräumen versehen war, sich die Lernenden als selbstbestimmter und den Unterricht interessanter empfanden.

Auch im COACTIV-Forschungsprogramm konnten positive Effekte konstruktivistischer Orientierung von Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität und höhere Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler bestätigt werden. (vgl. Kunter & Baumert, 2011).

Allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissens ist nicht fachspezifisch ausgerichtet, sondern für alle Fächer eine gleichermaßen bedeutsame Grundlage. Es bildet „neben dem fachspezifischen Wissen (dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen) eine Säule des Wissens von Lehrkräften...“ (Kunter et al., 2011:198; vgl. Kunter et al., 2009). Weinert (1996) nennt „vier Subdomänen des pädagogisch-psychologischen Expertenwissens“:

„Das Sachwissen über die zu lehrenden Inhalte, das Wissen über eine effektive Klassenführung, das diagnostische Wissen und schließlich das didaktische Wissen im engeren Sinn“ (Weinert, 1996:148). Die von Weinert genannten Subdomänen finden sich wieder in den Komponenten qualitätsvollen Unterrichts im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006).

Qualitativ hochwertiger Unterricht wird auf der Grundlage allgemein pädagogischen Wissens – insbesondere Wissens über das Lernen der Schülerinnen und Schüler – angelegt, es ist jedoch allein nicht ausreichend für die Gestaltung effizienter Klassenführung, kognitiver Aktivierung, prozessbegleitender Diagnostik und konstruktiver Unterstützung. Hierzu bedarf es einer Spezifizierung durch die jeweils fachspezifischen Wissensfacetten und deren fachdidaktische Umsetzung

(vgl. Kunter et al., 2011; Seiz et al., 2015). Allerdings ist nach Aufschnaiter & Blömeke (2010) „gerade in der Schnittstelle zwischen PCK¹ und PK² nicht gut geklärt, was originär fachdidaktische Kompetenzfacetten von einer pädagogischen Kompetenzfacette abgrenzt“ (Aufschnaiter & Blömeke, 2010:363) - wird doch pädagogisches Wissen und Können erst in der fachdidaktischen Umsetzung erkennbar - eine Fragestellung, die Shulman aufwirft: „How, for example, are content knowledge and pedagogical knowledge related?“ (Shulman, 1986:9), ohne diese direkt zu beantworten.

Das *Fachwissen* von Lehrpersonen ist geprägt durch die jeweilige Fachspezifik und den dadurch vorgegebenen curricularen Handlungsrahmen. Mit Fachwissen ist vertieftes, grundlegendes Wissen und konzeptionelles Verständnis der Fachinhalte gemeint (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Kunter et al., 2011). Shulman (1986) weist darauf hin, dass Lehrpersonen die fachlichen Inhalte und Konzepte nicht nur kennen, sondern auch die zugrundeliegenden Konzeptionen verstanden haben müssen, um Verstehensprozesse bei den Lernenden bewirken zu können: „To teach is first to understand“ (Shulman, 1987:14). Fachwissen ist Grundlage und Voraussetzung für eine transparente und strukturierte Aufbereitung der Lerninhalte, so dass diese von Lernenden in ihre Wissensstruktur adaptiert und integriert werden können.

Shulman (1987) betont in seiner Theorie über Lehren – „foundation of teaching reform“ (Shulman, 1987:1), dass es nicht einfach um die Weitergabe von Wissen geht, sondern um die Anleitung von Verstehensprozessen und Erkenntnisgewinn und daher um die Gestaltung von adaptiven Lern- und Fördergelegenheiten („Adaption and Tailoring to Student Characteristic“ (Shulman, 1987:15).

In seinem „Model of Pedagogical Reasoning and Action“ (Shulman, 1987:15) skizziert Shulman einen pädagogischen Prozess, einen Zyklus, zur Transformation von Wissen der Lehrperson hin zum Verstehen durch die Lernenden:

- „- Comprehension
- Transformation
- Instruction
- Evaluation
- Reflection

¹ PCK = Pedagogical Content Knowledge

² PK = Pedagogical Knowledge

- New Comprehension“ (Shulman, 1987:15).

Shulman weist darauf hin, dass der Lernprozess nicht immer in dieser klassischen Abfolge verlaufen muss oder wird. Es sollte aber in der Lehrerbildung darauf geachtet werden, dass Lehrpersonen lernen, einen Lernprozess in dieser Abfolge anzuleiten und zu steuern (vgl. Shulman, 1987).

Im o.g. Model von Shulman wie auch in seinen übrigen Ausführungen zur Wissensvermittlung ist ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen erkennbar, in dem sich der Lernende aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt und über Reflexion zur Integration der neuen Wissens Elemente gelangt. Mit Wissensvermittlung ist nicht gemeint „to suggest that education is reduced to knowledge transmission, the conveying of information from an active teacher to a passive learner, and that this information is viewed as product rather than process“ (Shulman, 1987:7; vgl. TALIS 2009).

Shulman hebt in seiner Typologie immer wieder die Bedeutung des *fachdidaktischen Wissens* hervor, das durch die pädagogische Ausrichtung und die Vermischung von Inhalt und Pädagogik (vgl. Shulman, 1986) den Fokus auf das Verstehen und Lernen, die Unterstützung der Lernenden und auf das Verständnis für Lernschwierigkeiten richtet (vgl. Shulman 1986). Diese Position wird von Hattie (2003) unterstützt, weil mit dem - pädagogisch ausgerichteten - fachdidaktischen Wissen der Lehrperson die Art und Weise der Wissensvermittlung und die Anleitung zum Lernen beeinflusst wird: „We are not underestimating the importance of content knowledge – it must be present – but it is more pedagogical content knowledge that is important: that is, the way knowledge is used in teaching situations“ (Hattie, 2003: 10).

Im Kompetenzmodell von COACTIV werden für das fachdidaktische Wissen – hier in Mathematik - drei Facetten spezifiziert:

- „Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
- Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“ (Baumert & Kunter, 2011: 37f; vgl. Aufschnaiter & Blömeke, 2010).

Auch diese Spezifizierung lässt erkennen, dass es in der Fachdidaktik nicht nur um die Umsetzung fachlicher Inhalte geht, sondern vorrangig um das Zur-Verfügung-Stellen der Lerninhalte für die Nutzung durch die Lernenden. Dabei ist, wie bei Shulman (1986, 1987), der Fokus auf den Verstehens- und den Lernprozess der Lernenden gerichtet.

Im Forschungsprogramm COACTIV und COACTIV-R konnte die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für die Qualität von Unterricht und für erfolgreiches Lernen, insbesondere für die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, empirisch bestätigt werden. Nicht bestätigt hat sich hingegen das Fachwissen als Einflussgröße für den Lernerfolg (vgl. Kunter & Baumert, 2011; Kunter et al., 2011; Voss et al., 2014; Kunter et al., 2009; COACTIV/Max-Planck-Institut).

Das *curriculare Wissen* der Lehrperson steht in direkter Verbindung zum Fachwissen, fließt in dieses ein und ermöglicht einen spiralcurricularen, sich verdichtenden Aufbau und Anordnung der Lerninhalte (vgl. Shulman, 1986, 1987).

Es ist jedoch nicht allein das Wissen der Lehrperson, das Einfluss auf das Unterrichtshandeln ausübt. Das Wissen von Lehrpersonen ist angereichert durch Überzeugungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Beurteilungen, und diese wirken als Einflussfaktoren bei der Gestaltung der Lernangebote und für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Terhart, 1991; Dubberke et al., 2008; Weißeno et al., 2013; Kunter et al., 2011; Seiz et al., 2015).

Professionelle Überzeugungen sind daher auch in der Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen zu bedenken und werden im folgenden Kapitel dargelegt.

3.2 Professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen

In der Forschungsliteratur ist Übereinstimmung zu finden in der Bedeutung, die Überzeugungen von Lehrpersonen für das Unterrichtshandeln und folglich auch für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beigemessen wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Weschenfelder, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Seiz et al., 2017; Voss et al., 2011). Daher gilt es, auf diese Komponente des Lehrerhandelns besonderes Augenmerk bei der Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen zu legen.

Für „Überzeugungen“ von Lehrpersonen ist in Literatur und Forschung eine begriffliche Heterogenität erkennbar, es fehlt in der deutsch- und englischsprachigen Literatur an trennscharfen Definitionen. (vgl. Voss et al., 2011; Fives & Buehl, 2012; Usher, 2016; Reusser & Pauli, 2014). So werden für „Überzeugungen“ unterschiedliche Begriffe verwendet wie „Vorstellungen“, „Haltungen“, „Einstellungen“, „subjektive Theorien“ oder, wenn man die angloamerikanische Forschungsliteratur konsultiert, Bezeichnungen wie „self-concept of ability“, „self-efficacy“, „academic competence beliefs“, „self-esteem“ (Usher, 2016:146).

Pajares (1992) stellt entsprechend bezüglich der begrifflichen Heterogenität von „beliefs“ fest: „They travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, to name but a few that can be found in the literature.“ (Pajares, 1992:309).

International hat sich überwiegend der Begriff „teachers´ beliefs“ durchgesetzt, im deutschsprachigen Raum wird in der Regel der Begriff der „(berufsbezogenen) Überzeugungen“ verwendet (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Voss et al., 2011; Wilde & Kunter, 2016; Baumert & Kunter, 2006).

Dennoch gilt das Konstrukt „Überzeugungen“ von Lehrpersonen nach wie vor als „a messy construct“ wie Pajares es 1992 bezeichnet. Es fehlt eine allgemein akzeptierte Definition des Konstrukts, in der die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen nach ihren Inhaltsbereichen differenziert und von Haltungen oder motivationalen Orientierungen abgegrenzt werden (vgl. Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014; Voss et al., 2011, Usher, 2016).

Allerdings ist in der Forschungsliteratur eine Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Wissen erkennbar (vgl. Pajares, 1992; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Trautwein, 2013; Wilde & Kunter, 2016): Wissen basiert auf objektiven, überprüfbaren Fakten, während Überzeugungen mit dem Glauben an die Richtigkeit der eigenen Ideen und Vorstellungen verbunden und dem Einzelnen meist nicht bewusst sind – es genügt allein die subjektive Richtigkeit bzw. der Glaube an die Richtigkeit (vgl. Weschenfelder, 2014; Baumert & Kunter, 2006).

Auch im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) werden Wissen und Überzeugungen als grundlegend unterschiedliche Kompetenzfacetten dargestellt. „Wissen und Überzeugungen als mentale Konstrukte beanspruchen einen unterschiedlichen epistemologischen Status, auch wenn die Übergänge fließend sind.“ (Baumert & Kunter, 2006:496; vgl. Pajares, 1992). Diese „Übergänge“ werden dann fließend, wenn die Überzeugungen explizit sind, d.h., wenn sie bewusst und reflektiert sind. Intuitive, implizite Überzeugungen sind Lehrpersonen nicht bewusst und daher auch für Veränderungen nicht zugänglich.

Ein weiterer Faktor erschwert den reflexiven Zugang zu subjektiven Überzeugungen von Lehrpersonen: Überzeugungen über Unterricht und Schule werden meist schon während der eigenen Schulzeit erworben und durch die beruflichen Erfahrungen verfestigt (vgl. Schommer, 1990; Reusser & Pauli, 2014; Kunter & Pohlmann, 2015). Anders als in anderen Berufen, erleben sich daher bereits Lehramtsanfänger als „.... insiders. They need not redefine their situation“ (Pajares, 1992:232; vgl. Reusser & Pauli, 2014; Kunter & Pohlmann, 2015; Schommer, 2010). Für Lehramtsanfänger ergibt sich daher nicht zwangsläufig eine reflexive Klärung der Rolle, z.B. der Professionsmoral mit der Verpflichtung zur Gerechtigkeit und Fürsorge (vgl. Baumert & Kunter, 2006) oder der Erwartungen zum Arbeits- und Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern.

Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen werden als wesentliches Element professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen gesehen (vgl. Wilde & Kunter, 2016; Reusser & Pauli, 2014; Voss et al., 2011; Kunter & Baumert, 2011) und bilden eine bedeutsame Komponente für Lehrerfortbildung. „Dabei geht es nicht darum, dass Lehrkräfte „richtige“ Überzeugungen haben, sondern dass es professionelle – durch reflektierte Auseinandersetzung entstandene – Überzeugungen sind“ (Wilde & Kunter, 2016:309). Hier setzt auch das „Kognitiv-affektive Model des Conceptual Change“ von Gregoire (2013) an, das in Abschnitt 4.1 dargelegt wird.

In der Definition von Reusser und Pauli (2014) werden die affektive und bewertende Komponente von Überzeugungen sowie deren Auswirkungen auf Denken und Handeln deutlich. Reusser und Pauli verstehen unter

„Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser & Pauli, 2014:642f)

Aktuelle Klassifizierungen des Konstrukts „Überzeugungen von Lehrpersonen“ (s. Anlage 2) gehen zurück auf Pajares (1992) (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Fives und Buehl, 2012, Voss et al., 2011; Reusser & Pauli, 2014). Eine Klassifizierung und Differenzierung wird von Kunter und Pohlmann (2015) im folgenden Bezugssystem von Überzeugungen von Lehrpersonen dargestellt:

Tab. 2: *Überzeugungen von Lehrkräften: Bezugssystem, Inhalte und Beispiele (Modifiziert nach Woolfolk Hoy et al., 2006), (Kunter und Pohlmann, 2015:267)*

Bezugssystem	Inhalte	Beispiel für untersuchte Konstrukte
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität Überzeugungen über eigene Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler	Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen an Schüler Attributionen für Schülerleistungen
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellung zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards Einstellung zu Inklusion
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend	Normative Erziehungsziele Moralvorstellungen

Im Modell von Kunter und Pohlmann (2015) wird deutlich, wie facettenreich und umfangreich Überzeugungen von Lehrpersonen sein können und welche vielfältige Wirkung sie erzielen können: Überzeugungen von Lehrpersonen beziehen sich demnach auf die eigene Person, den Unterricht und die Lehrer-Schüler-Interaktion wie auch auf das Bildungssystem und gesellschaftliche Aspekte.

In diesem Modell sind Überzeugungen von Lehrpersonen nach Inhaltsbereichen differenziert, sie stehen jedoch nicht isoliert, sondern bedingen und beeinflussen

sich gegenseitig und sind vernetzt (vgl. Pajares, 1992; Schommer, 1990; Reusser & Pauli, 2014). So steht das Rollenverständnis der Lehrperson, die sich je nachdem mehr als Wissensvermittler/-in, Erzieher/-in oder konstruktive(r) Unterstützerin/Unterstützer der Lernenden sieht (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016) in direktem Zusammenhang zu den Überzeugungen über Lehren und Lernen. Diese Überzeugungen bilden sich, wie oben dargelegt, häufig schon während der eigenen Schulzeit aus und bleiben ohne Reflexion die intuitive Grundlage für das Unterrichtshandeln (vgl. Weißeno et al., 2013; Biedermann et al. 2012; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016).

Selbstwahrnehmung und –reflexion haben Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrperson, d.h. die Einschätzung ihrer Wirksamkeit auf das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler und auf die Bewältigung der Lehr-Lernsituation. Selbstwirksamkeitserwartung können wiederum die Überzeugungen zum Rollenverständnis und –handeln beeinflussen, so z.B. ob sich die Lehrperson eher als Wissensvermittler/-in, Unterstützer/-in oder stärker in der Bewertungsrolle sieht (vgl. Wilde & Kunter, 2016).

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen sind daher ein wesentlicher Faktor nicht nur für die Überzeugungen und das Unterrichtshandeln, sondern auch für die Motivation, Selbstregulation und die Veränderungsbereitschaft und damit für die professionelle Weiterentwicklung von Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Wilde & Kunter, 2016; Reusser & Pauli, 2014; Gregoire, 2013). Aus diesem Grund wird zur Selbstwirksamkeitserwartung in Abschnitt 3.3 ausgeführt.

Auch die epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen wirken auf das Unterrichtsangebot. Es handelt sich dabei um Überzeugungen über „die Natur des Wissens (...) über die Objektivität, die Richtigkeit, die Aussagekraft oder die Herkunft von Wissen“ (Gruber & Stamouli, 2015:26), sie beziehen sich auf Wissen und Wissenserwerb und darauf, wie Schülerinnen und Schüler lernen und zu Wissen und Erkenntnissen gelangen (vgl. Dubberke et al., 2008; Gruber & Stamouli, 2015; Patrick & Pintrich, 2001). Epistemologische Überzeugungen können sich auf Wissen generell und/oder auch auf spezifische Domänen bzw. Fächer beziehen (Baumert & Kunter, 2006; Müller et al. 2008; Reusser & Pauli, 2014).

Nach Schommer (1990) werden epistemologischen Überzeugungen bereits durch die Erziehung im Elternhaus und den selbst erfahrenen Unterricht geprägt. Sie sind daher tief verankert und stabil, können jedoch durch Reflexion bewusst gemacht werden. Schommer (1990) hält deshalb alle Aktivitäten für hilfreich, die schon die Lernenden in Schule oder Hochschule dazu anzuregen, die unbewussten, intuitiven Überzeugungen in das Bewusstsein zu heben. Damit wird bei Schommer (1990) die Bedeutung der Reflexion epistemologischer Überzeugungen von Lehrpersonen - auch für die Lehrerfortbildungen – ersichtlich (vgl. Seiz et al., 2017; Gregoire, 2003).

Der aktuelle Forschungsstand zu epistemologischen Überzeugungen geht von einem mehrdimensionalen Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen aus. Er basiert auf der Studie von Schommer (1990) in der sie mit Hilfe des „epistemological questionnaire“ (Schommer, 1990:499) Studenten befragte und dabei den familiären Hintergrund einbezog. Schommer unterscheidet fünf relativ unabhängige Dimensionen (vgl. Schommer, 1990; Gruber & Stamouli, 2015) epistemologischer Überzeugungen: „structure, certainty, and source of knowledge, and the control and speed of knowledge acquisition“ (Schommer 1990:498).

Gruber und Stamouli (2015) übernehmen die Dimensionen von Schommer und erläutern diese in ihrer graduellen Ausdehnung in Anlehnung an die Items des „epistemological questionnaire“.

Tab. 3: Dimensionen epistemologischer Überzeugungen (Gruber & Stamouli, 2015:30)

Dimensionen	
„Quick Learning:	Lernen erfolgt schnell, Probleme werden auf einen Blick erkannt.“
„Fixed Ability:	Lernfähigkeit ist angeboren oder veränderbar.“
„Simple Knowledge:	Wissen besteht aus isolierten, einfachen Fakten oder aus einem komplexen, vernetzten System.“
„Certain Knowledge:	Wissen ist sicher, wird durch neue Befunde und Kontexte nicht verändert.“
„Source of Knowledge:	Wissen wird von Autoritäten vermittelt, wird daher übernommen und nicht selbst konstruiert.“

Gruber und Stamouli lassen durch das Aufzeigen der Pole zwischen denen sich epistemologische Überzeugungen bewegen können, deutlich werden, dass es darin jeweils graduelle Unterschiede geben kann und es sich dabei um ein breites Spektrum an Überzeugungen über Wissen und Wissenserwerb handelt.

Den epistemologischen Überzeugungen wird in der Fachliteratur übereinstimmend großer Einfluss für die Wahrnehmung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und für das Unterrichtshandeln beigemessen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Müller et al., 2008; Dubberke et al., 2008; Schommer, 1990). Dabei geht es u.a. um didaktische und methodische Entscheidungen sowie um das Verständnis von Lernen und Unterstützung des Lernens (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016; Fives & Buehl, 2012; Oser & Blömeke, 2012; Pajares, 1992; Schommer, 1990; Voss et al., 2011).

„So werden Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und Notendurchschnitt, Lernstrategien, Problemlösefähigkeit, Selbstkonzept, Ausdauer beim Lernen, Interesse, Leistungsmotivation, Textverstehen, Lernerfolg und aktivem Lernen belegt“ (Müller et al., 2008:4).

Die Bedeutung und der Einfluss von epistemologischen Überzeugungen auf das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen setzen sich fort in der Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen über den Lernvorgang gelten als handlungsleitend, insbesondere wenn es um die Gestaltung förderorientierten Unterrichts und um die konstruktive Unterstützung der Lernenden geht. Lerntheoretische Überzeugungen beeinflussen dadurch nachweislich das Unterrichtshandeln, motivationale Schülervariable und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weschenfelder, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Seiz et al., 2017; Voss et al., 2011; Müller et al., 2008; Kunter & Pohlmann, 2015; Hartinger et al., 2006; Dubberke et al., 2008; Fives & Buehl, 2012; Wilde & Kunter, 2016).

Dabei wird als entscheidend für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler gesehen, ob die Lehrperson eine eher transmissive oder konstruktivistische Überzeugung von Lernen und von konstruktiver Unterstützung des Lernens hat. Nach transmissiven Überzeugungen von Lernen erfolgt Lernen als eine Art Weitergabe von Wissen an die Schülerinnen und Schüler, die dabei eine eher

passive Rolle als Rezipienten einnehmen (vgl. Voss et al., 2011; Hasselhorn & Gold, 2017; Weschenfelder, 2013; Reusser & Pauli, 2014; Hartinger et al., 2006; Dubberke et al., 2008).

Hartinger et al. konnten in einer Studie nachweisen, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht von Lehrpersonen mit „überwiegend konstruktivistischen Vorstellungen“ als „selbstbestimmter“ und den Unterricht als „interessanter“ einschätzen (Hartinger et al., 2006:110).

Im Forschungsprogramm COACTIV (2011) konnte für Mathematiklehrkräfte gezeigt werden, dass „Lehrpersonen mit konstruktivistischen Überzeugungen bessere Unterrichtsqualität und entsprechend auch höhere Lernerfolge bei ihren Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen hatten“ (Voss et al., 2011:348). Dies gilt insbesondere für die kognitive Aktivierung des Lernpotenzials der Schülerinnen und Schüler.

Im Forschungsprojekt „Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften“ von Dubberke et al (2008) wurden diese Erkenntnisse bestätigt. Lehrkräfte mit transmissiven Überzeugungen zeigten sich im Unterricht eher fehlervermeidend als konstruktiv unterstützend, weniger herausfordernd und weniger aktivierend.

Seidel et al. (2008) konnten in ihrer Video-Studie zum Physikunterricht wiederum keinen eindeutigen positiven Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und konstruktivistischen Überzeugungen der Lehrpersonen ausmachen: „Die Vermutung, ausgeprägte konstruktivistische Überzeugungen der Lehrkräfte wären mit einem höheren Wissens- und Interessenzuwachs verbunden, wird durch die vorliegenden Befunde nicht unterstützt.“ (Seidel & Rimmel, 2008:273).

Insgesamt gilt die Befundlage zu Wirkungen lerntheoretischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern offenbar noch nicht als ausreichend und eindeutig (vgl. Seidel et al., 2008). Diese Erkenntnisse lassen weitere Forschung zum Überzeugungssystem von Lehrpersonen als Desiderat erscheinen (vgl. Voss et al., 2011, Seitz et al., 2008,2017; Wilde & Kunter, 2016).

Im Modell von Kunter und Pohlmann (2015) wird ebenfalls deutlich, dass sich Überzeugungen von Lehrpersonen auch auf den schulischen Kontext beziehen sowie auf bildungspolitische Vorhaben und Reformen und allgemein auf den Stellenwert, der Bildung und Schule oder auch einzelnen Fächern zugeschrieben wird (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016; Fives & Buehl, 2012). Diese Überzeugungen werden u.a. als mögliche Ursache dafür angesehen, dass bildungspolitische Reformen z.T. nicht bis an die schulische Basis vordringen und umgesetzt werden (können), weil sie den berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrperson nicht entsprechen (vgl. Reusser & Pauli, 2014).

Schließlich bringen Lehrpersonen auch Überzeugungen zu allgemein gesellschaftlichen und einzelschulischen Aspekten wie Erziehungsstile, Moral- und Normvorstellungen in den Unterricht und in die Lehrer-Schüler-Interaktion mit und prägen das Unterrichtshandeln.

In der Forschungsliteratur findet sich Übereinstimmung in der Zuschreibung der Funktionen und Wirkungen von Überzeugungen. Nach Fives und Buehl sind es die folgenden drei Funktionen: „Beliefs filter information and experience“, „Beliefs frame situations and problems“, „Beliefs guide intention and action“ (Fives & Buehl, 2012:478f). Im diesbezüglichen Modell von Fives und Buehl – hier in der Übersetzung von Wilde und Kunter (2016:304; vgl. Pajares, 1992) - wird der Einfluss von Überzeugungen auf das Handeln, und vor allem die Bedeutung für das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen deutlich:

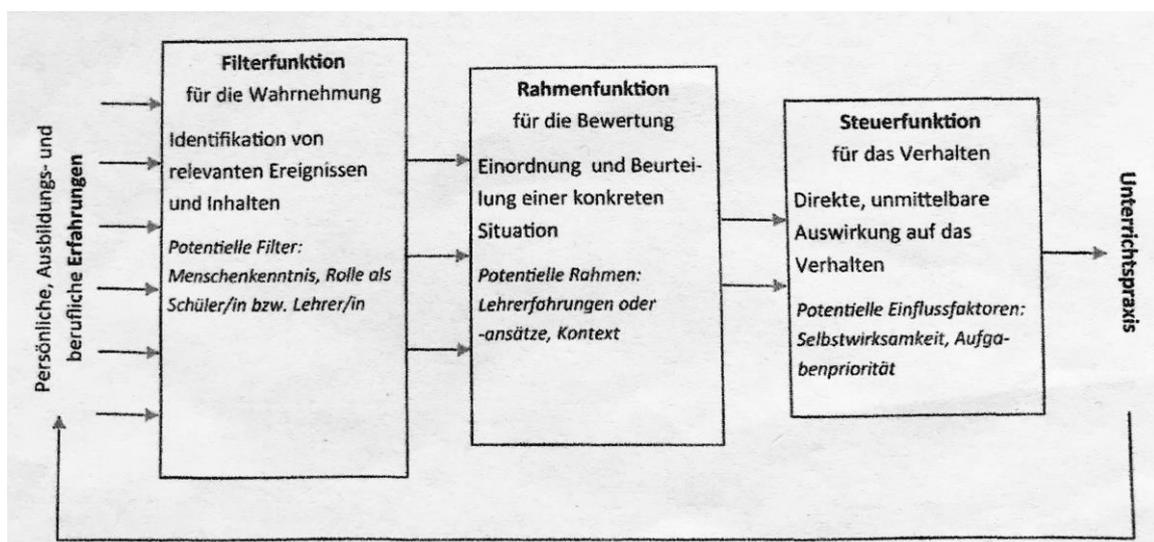


Abb. 3: Funktionen von Überzeugungen (Abb. 1, Fives und Buehl, 2012:478)

Überzeugungen filtern die Wahrnehmung und beeinflussen daher, wie Ereignisse, Handlungen und Abläufe interpretiert und welche Konsequenzen daraus gezogen werden. Sie setzen somit einen Rahmen für die Bewertung und Einordnung einer konkreten Situation. Schließlich wird dadurch auch direkt das Verhalten der Lehrperson beeinflusst und gesteuert (vgl. Fives & Buehl, 2012; Wilde & Kunter, 2016; Voss et al., 2011).

Es wird zudem angenommen, dass das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen insbesondere in Entscheidungssituationen und unter Handlungsdruck stärker von Überzeugungen geprägt ist als von wissenschaftlichen Theorien (vgl. Seitz et al., 2017; Helmke, 2009a; Weschenfelder, 2014; Helsper, 2016; Leuchter et al., 2006; Voss et al., 2011). Gerade in schwierigen und herausfordernden Unterrichtssituationen, in denen Wissen, kognitive Strukturen und Strategien nicht zu wirken scheinen, greifen Lehrpersonen schließlich intuitiv auf eigene, früh erworbene Überzeugungen von Lehrerrolle und Lernen, auf „the episodic core of beliefs“ (Pajares, 1992:311), zurück.

Überzeugungen von Lehrpersonen werden somit implizit wirksam im Unterrichtscript und im Unterrichtshandeln und sind mehr durch Erfahrungswissen als durch explizites professionelles Wissen geprägt. Daher sind Überzeugungen für Reflexion und Änderung nur schwer zugänglich. Umso wichtiger erscheint es, Lehrpersonen zur Reflexion und Auseinandersetzung mit dieser bedeutsamen Komponente professioneller Kompetenz anzuleiten, um damit die Voraussetzung für die Veränderung von Routinen und Unterrichtshandeln zu schaffen. Hierin wird eine zentrale Aufgabe für die Fortbildung von Lehrpersonen gesehen (vgl. Seitz et al., 2017; Wilde & Kunter, 2016; Voss et al., 2011; Reusser & Pauli, 2014; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Kunter & Baumert, 2011).

Auch wenn in der Forschungsliteratur „bis heute kaum eine „trennscharfe Begriffsbestimmung“ (Reusser & Pauli, 2014:643; vgl. Oser & Blömeke, 2012; Dubberke et al., 2008) der „Überzeugungen“ erkennbar zu sein scheint, kann weitgehende Übereinstimmung zu den folgenden Merkmalen von Überzeugungen von Lehrpersonen festgestellt werden:

Überzeugungen

- bilden sich früh aus, meist schon während der eigenen Schulzeit und zu Beginn der Berufstätigkeit
- sind relativ stabil und resistent gegen Veränderungen
- beeinflussen den eigenen Wissenserwerb, die Wahrnehmung und das Handeln (Filter-, Rahmen und Steuerungsfunktion, vgl. Fives & Buehl, 2012)
- haben Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und die Anleitung des Lernens
- strukturieren die Begegnungen mit den Schülerinnen und Schülern vor
- können explizit und/oder implizit sein
- sind meist „emotional aufgeladene Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“ (Reusser & Pauli, 2014:644)
- sind nicht isoliert, sondern in einem Überzeugungssystem vernetzt
- werden nur aufgegeben oder ersetzt, wenn sie sich als unzulänglich oder unbefriedigend erweisen

(vgl. Reusser & Pauli, 2014; Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2011; Seiz et al., 2017; Weschenfelder, 2014; Lipowsky, 2004; Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Weißeno et al., 2013).

Pajares fasst in seiner Studie die Forschungsergebnisse zu Überzeugungen von Lehrpersonen in einem „compendium of categorical truths“ in zwölf Punkten zusammen (Pajares, 1992:324ff), die in den o.g. Merkmalen beinhaltet sind.

Zur Unterstützung und Anleitung professionellen Lehrerhandelns erscheint es hilfreich, Überzeugungen ebenso in den Blick zu nehmen wie die Vermittlung von fachlichem, fachdidaktischem und allgemein pädagogischem Wissen.

Dieser Ansatz ist im Angebot-Nutzungs-Modell (Kunter & Trautwein, 2013) umgesetzt. Überzeugungen von Lehrpersonen werden als eine Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen gesehen und konzeptualisiert (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2011; Weschenfelder, 2014; Terhart, 1991). Damit wird neben dem Wissen immer auch den Überzeugungen der Lehrpersonen Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichtsangebotes beigemessen.

In Ausrichtung auf die Expertiseforschung und den kompetenztheoretischen Ansatz von COACTIV (Baumert & Kunter, 2006) kann grundsätzlich von der Erlernbarkeit und Veränderbarkeit der professionellen Kompetenz – also auch der Überzeugungen – ausgegangen werden. Diese Einordnung ist für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung von grundlegender Bedeutung, da es dabei stets auch um die Bewusstmachung und Veränderung von Überzeugungen im Sinne des „Conceptual Change“ (vgl. Gregoire, 2013) geht.

3.3 Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen als Komponente professioneller Überzeugungen

Wie im vorangehenden Kapitel dargelegt, beeinflussen Überzeugungen von Lehrpersonen deren Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion und folglich das Unterrichtshandeln (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Urton, 2017; Reusser & Pauli, 2014).

Zugleich prägen die damit einhergehenden Einschätzungen und Beurteilungen der eigenen Person und der zugeschriebenen Fähigkeiten das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung einer Lehrperson: „Perceived self-efficacy is defined as people’s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives.“ (Bandura, 1994:2; vgl. Bandura, 1977, 1979, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Urton 2017; Valentine et al., 2004; Maddux, 2002).

Nach Bong und Skaalvik (2003) unterscheiden sich Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung vor allem durch das Wissen bzw. die Überzeugung darüber, in herausfordernden Situationen erfolgreich handeln zu können sowie durch die wahrgenommene Kompetenz bzw. Zuversicht. Das Selbstkonzept basiert auf vorangehenden Erfahrungen und gilt als relativ stabil, während die Selbstwirksamkeitserwartung als zukunftsorientiert und formbar gilt.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen sich wechselseitig. Dabei fungieren Selbstwirksamkeitserwartungen als Mittler zwischen Wissen und Verhalten und gelten als eine entscheidende Komponente im Aufbau des Selbstkonzepts (vgl. Bong & Skaalvik 2003). Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen Denken, Handeln, Gefühle und Entscheidungen von Personen und damit

auch deren kognitive, affektive und motivationale Prozesse und Entscheidungen (vgl. Bandura, 1994).

Zum Selbstkonzept, vor allem aber zur Selbstwirksamkeitserwartung entwickelte sich seit Mitte der 1970er Jahre eine Forschungstradition, die auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura (1977) fußt, in der er die Wechselwirkung von Mensch und Kontext als aktiven kognitiven Prozess hervorhebt (vgl. Bandura, 1979, 2001; Hasselhorn & Gold, 2017; Möller & Trautwein, 2015; Arens, 2017; Urton, 2017; Shavelson et al., 1976; Tschannen-Moran et al., 1998).

Banduras klinisch experimentelle und empirische Forschung war ursprünglich auf den Gesundheitsbereich, Psychologie und Psychotherapie gerichtet mit der Frage, wie menschliches Denken und Verhalten zustande kommen und wie diese durch den Menschen gesteuert werden können (vgl. Bandura, 1979). Ab den 1980er Jahren wurde der wissenschaftliche Fokus auf Lehrerhandeln und dessen Wirkung gerichtet.

Zwei zentrale Grundannahmen prägen Banduras sozial-kognitive Theorie: zum einen sieht Bandura den Menschen als aktiven Lerner, der mit seiner sozialen Umwelt in Wechselwirkung steht in einem aktiven kognitiven Vorgang. Verhalten und Lernen sind demnach nicht einfach nur Reaktionen auf Umwelt, sondern entstehen durch die adaptive Wechselwirkung von Faktoren, die in der Person liegen und Faktoren, die von der Situation ausgehen. Zum anderen hält Bandura den Menschen zur Planung seiner Handlungen und zur Reflexion und dadurch zur Selbststeuerung fähig (vgl. Bandura, 1977, 1979; 1994, 2001; Maddux, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2002).

Zentrales Thema der Theoriearbeit Banduras sind die psychischen Prozesse zur Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens und dabei insbesondere die Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Überzeugung eines Menschen zur erfolgreichen Bewältigung einer bestimmten Aufgabe oder Herausforderung (vgl. Bandura, 1977, 1979, 1994; Baumert, 1993).

Die daraus erwachsende Selbstwirksamkeitserwartung einer Person gilt schließlich als wesentlicher Antrieb dafür, ob es überhaupt zu einer Handlung, einem Lernprozess kommt und wieviel Anstrengung und Durchhaltevermögen aufge-

bracht wird. Sie beeinflusst auch, ob und wie schnell eine Person bei aufkommenden Schwierigkeiten oder Hindernissen aufgibt.

Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse Banduras zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit/-serwartung ist das große wissenschaftliche Interesse, vor allem das Interesse in der Pädagogik, am Konstrukt Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung naheliegend (vgl. Bong & Skaalvik, 2003; Klassen & Tze, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998; Bandura, 2001; Baumert, 1993). Jerusalem & Schwarzer (2002) konnten „mehr als 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Konzept der Selbstwirksamkeit“ auffinden (Jerusalem & Schwarzer, 2002:36).

In empirischen Studien konnte zudem nachgewiesen werden, „dass mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften ein günstigeres Klassenklima, ein umfangreicheres Unterstützungsverhalten sowie bessere Leitungen von Schülerin und Schülern einhergehen“ (Dresel & Lämmle, 2011:139).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen haben auch im Zusammenhang mit Fragen der Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Valentine et al., 2004; Klassen & Tze, 2014). Positive Selbstwirksamkeitserwartung als Element motivationaler Orientierungen bewirkt bei Lehrkräften nicht nur „größeren Enthusiasmus für Unterricht“, sondern „scheint auch direkten Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung – insbesondere auf das konstruktive Unterstützungsverhalten – zu haben“ (Baumert & Kunter, 2006:502; vgl. Urton, 2017; Bong & Skaalvik, 2003; Schmitz & Schwarzer, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Dresel & Lämmle, 2011). Zudem zeigt positive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen Effekte auf das Anspruchsniveau der Zielsetzung und der Lernerwartung und schließlich auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Dresel & Lämmle, 2011).

Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) führt hohe Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrpersonen zu einem kognitiv aktivierenden Unterricht, mehr Geduld und Zuwendung bei Lernschwierigkeiten und allgemein zu konstruktiver Unterstützung, „...weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und hohe Verant-

wortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002:40; vgl. Dresel & Lämmle, 2011).

Positive Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrpersonen geht zudem auch einher mit Resilienz bei der Bewältigung von Stress im schulischen Alltag und größerer Berufszufriedenheit (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Urton 2017; Schmitz & Schwarzer, 2002; Bandura, 2001).

„Efficacy beliefs influence teachers' persistence when things do not go smoothly and their resilience in the face of setbacks. Greater self-efficacy enables teachers to be less critical of students when they make errors....“ (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001:783).

Vor diesem Hintergrund kommen dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung als Komponenten der Motivation bei der Konzeptualisierung von Lehrerfortbildung besondere Bedeutung zu (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Hasselhorn & Gold, 2017). Daher gilt es, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung in ihren Facetten und in ihrer Wirkung darzulegen.

In der nationalen wie internationalen Literatur ist eine Begriffsvielfalt zum „Selbst“, „Selbstschema“ und „Selbstachtung“, „Selbstwert“ auch „self-esteem“, „self-worth“, „self-concept of ability“ zu finden (vgl. Valentine et al. 2004; Tschannen-Moran et al., 1998). Es wird jedoch deutlich zwischen Selbstbild und Selbstkonzept differenziert:

Das Selbstbild wird durch Gefühle, Empfindungen und insbesondere durch soziale Erfahrungen und Rollenzuschreibungen geprägt und führt zu einer affektiven Selbstbewertung (vgl. Möller & Trautwein, 2015; Maddux, 2002). Arens (2017) bezeichnet es als „bereichsübergreifende Selbstakzeptanz“ (Arens 2017:240).

Dagegen wird das Selbstkonzept gespeist durch kognitives Wissen und Prozesse und durch Informationen über die eigene Person, die Fähigkeiten, Handlungsweisen und Erfolge und ist daher über Reflexion zugänglich (vgl. Bandura, 1979, 2001). Das Selbstkonzept ist auf spezifische Bereiche bezogen, wird als handlungsleitend gesehen und beeinflusst die Realisierung von Zielen (vgl. Möller & Trautwein, 2015; Arens, 2017; Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert & Kunter, 2006; Bong & Skaalvik, 2003; Valentine et al., 2004). Die Initiierung und das Zustandekommen von Handlungen und Lernen hat „etwas mit den Vorstellungen,

Einschätzungen und Bewertungen zu tun (hat), die die eigene Person betreffen“ (Hasselhorn & Gold, 2017:112; vgl. Bandura, 1979).

Zugleich ist das Selbstkonzept ein entscheidender Faktor für das Leistungs- und Sozialverhalten sowie für Motivation und Lernverhalten. Ihm wird wesentlicher Anteil für erfolgreiches Lernen und für Erfolg generell zugeschrieben: „Effective functioning requires both skills and the efficacy beliefs to use them“ (Bandura, 1997:36; vgl. Usher, 2016; Maddux, 2002; Dresel & Lämmle, 2011).

Das Selbstkonzept rückte in den 1970er Jahren in den Blick der sozialpsychologischen Forschung und hat seither viel Aufmerksamkeit auch in Bildungspolitik und Lehre erhalten (vgl. Shavelson et al., 1976; Arens et al., 2011; Marsh, 2000; Arens, 2017; Hasselhorn & Gold, 2017; Usher, 2016; Bong & Skaalvick, 2003; Klassen & Tze, 2014).

Die theoretischen Wurzeln liegen letztlich in den entwicklungspsychologischen Arbeiten von Piaget, der mit den kognitiven Funktionen von Assimilation und Akkomodation die grundlegenden Möglichkeiten des Menschen zur Bewältigung der Umwelteinflüsse und damit zur Äquilibration beschreibt (vgl. Kwoik-wai Chan, 2000; Möller & Trautwein, 2015; Arens, 2017).

Diese Prozesse bilden auch die Grundlage der Wirkweise des Selbstkonzepts, das als Konstrukt selbstbezogener Wahrnehmungen und Informationen und damit einhergehender Emotionen gesehen wird als „a person’s perception of himself“ (Shavelson et al., 1976: 411; vgl. Valentine et al. 2004) geprägt durch individuelle Erfahrungen in spezifischen Situationen (vgl. Shavelson et al., 1976; Bandura, 1979; Valentine et al., 2004).

Aus diesen Situationen gelangen immer auch evaluativ bewertende Eindrücke des Individuums über sich selbst in das Selbstkonzept. Es entsteht somit eine Wechselwirkung von Selbstkonzept und darauf fußender Handlung mit der wiederum reziproken Wirkung aus den situativen Erfahrungen auf künftiges Handeln (vgl. Bandura, 1979, 2001; Shavelson et al., 1976; Maddux, 2002; Arens, 2017; Arens et al., 2017; Kwoik-wai Chan, 2000): „One’s perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence

the ways in which he perceives himself“ (Shavelson et al., 1976:411; vgl. Kwoik-wai Chan, 2000).

Das Selbstkonzept gilt als stabile Größe; erst wenn durch situationsspezifische Gegebenheiten Facetten des Selbstkonzepts als unzureichend, widersprüchlich oder inkonsequent erscheinen, entsteht die Bereitschaft zur Veränderung (vgl. Shavelson, 1976; Hattie, 1992; Gregoire, 2013).

Das von Shavelson, Huber und Stanton (1976) entwickelte Modell des Selbstkonzepts mit einer multidimensionalen und hierarchischen Struktur wurde durch zahlreiche Studien bestätigt und gilt weithin als akzeptiert (vgl. Shavelson et al. 1976; Marsh, 2000; Arens et al., 2011; Köller & Trautwein, 2015; Hasselhorn & Gold, 2017; Arens, 2017; Tom Moriarty & Lew Hardy, 2000; Valentine et al., 2004). Es ist ein Erklärungsmodell für die vielfältigen Facetten der Selbstkonzepts und dessen Zustandekommen durch Handlungen, Erfahrungen und Überzeugungen sowie deren wechselseitige Wirkung auf folgende Handlungen und Haltungen (vgl. Arens et al., 2011; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Auch für den schulischen Kontext, für das Lehren und Lernen, ist das Selbstkonzept ein bedeutsames Konstrukt von „reziproker Natur“ weil „das schulische Selbstkonzept die Leistung, die Leistung aber auch das schulische Selbstkonzept beeinflusst“ (Arens et al., 2017:240; vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Valentine et al., 2004; Dresel & Lämmle, 2011). Die in dieser Wechselwirkung erfahrene Selbstwirksamkeit beeinflusst zugleich die Selbststeuerung - nach der sozial-kognitiven Theorie Banduras ein wesentliches Element - und umgekehrt. Dieser Wirkmechanismus wird als ein eigenständiger beschrieben, der nicht in direkter Anhängigkeit zu den übrigen Fähigkeiten einer Person steht und daher auch isoliert entwickelt werden kann (vgl. Bandura, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten kann jedoch auch negative Wirkung erzeugen. Daher gilt ein „moderat optimistisches Fähigkeitsselbstkonzept als optimal“ (Dresel & Lämmle, 2011:110).

Shavelson kennzeichnet das Selbstkonzept in seinem Modell durch folgende sieben Merkmale: Er bezeichnet es als „organized, multifaceted, hierachical, stable, developmental, evaluative, differentiable“ (Shavelson et al., 1976:411). Diese Merkmale werden im Folgenden expliziert.

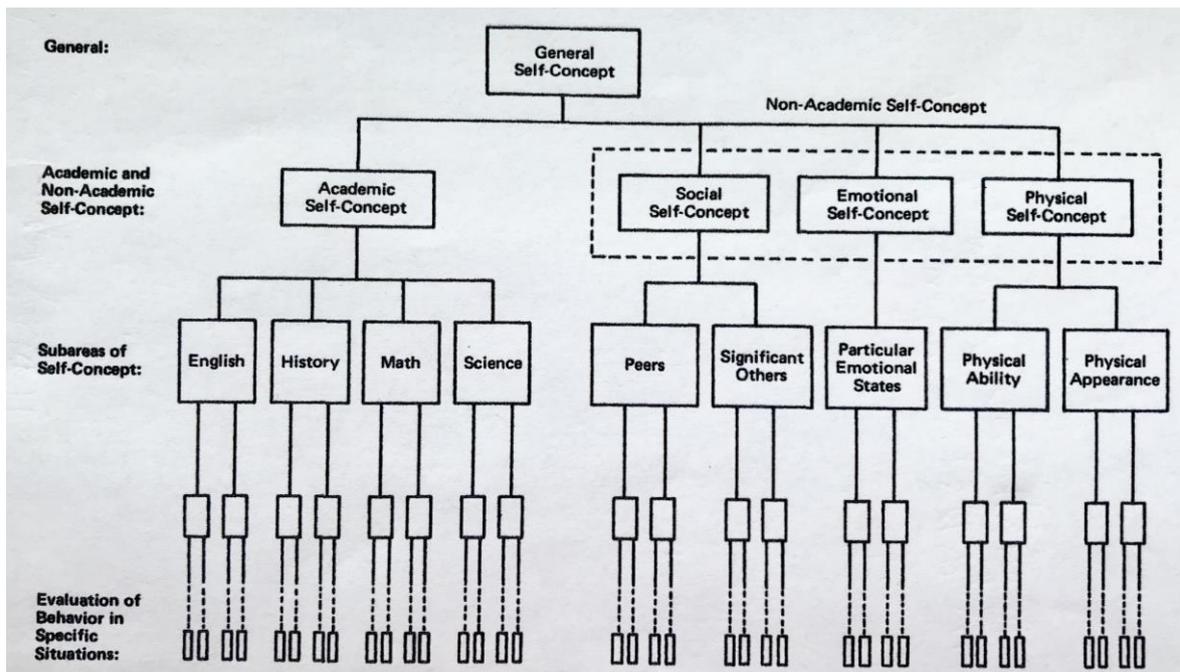


Abb. 4: One possible representation of the hierarchic organization of self-concept (Shavelson et al., 1976:411)

An der Spitze dieses strukturierten und hierarchisch gegliederten Modells befindet sich das globale oder generelle Selbstkonzept einer Person, das sich in der darunterliegenden Hierarchieebene in das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept untergliedert.

Das nicht-akademische Selbstkonzept unterteilt sich in weitere inhaltliche Facetten: in emotionale, physische und soziale Facetten; das akademische Selbstkonzept ist unterteilt in die Bereiche Muttersprache (verbales Selbstkonzept), Mathematik (mathematisches Selbstkonzept), Geschichte und Naturwissenschaften (vgl. Arens, 2017). In Studien konnte gezeigt werden, dass zwischen dem mathematischen und dem verbalen Selbstkonzept nur ein geringer Zusammenhang existiert. Sie werden als unabhängige Facetten betrachtet und daher z.B. auch in Angeboten zur Förderung oder Fortbildung unabhängig voneinander adressiert werden (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Arens, 2017; Bong & Skaalvik, 2003; Dresel & Lämmle, 2011).

Akademisches Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung standen und stehen im Forschungsinteresse, weil diesen Facetten erhebliche Wirkung auf Schulleistungen und Lernerfolg zugesprochen wird. Ihre Bedeutung für Motivation und Leistungsfähigkeit gilt als gesichert (vgl. Shavelson et al., 1976; Arens, 2017;

Möller & Trautwein, 2015; Hasselhorn & Gold, 2017; Kwoik-wai Chan, 2000; Bong & Skaalvik 2003; Klassen & Tze 2014; Bandura 2001).

In einer Studie konnten Arens, Yeung, Craven und Hasselhorn belegen, dass das akademische Selbstkonzept nicht nur in fachliche Domänen gegliedert ist, sondern eine Ausdifferenzierung in eine Kompetenz- und eine Affektdimension der Selbsteinschätzung gegeben ist (vgl. Arens et al 2011). Dieser Befund ist insbesondere für die schulische Praxis wie auch für Lehrerfortbildung von Bedeutung, damit in Interventionen und Entwicklungsprozessen immer auch beide Komponenten angesprochen werden z.B. durch individuelle Lernstands-rückmeldung und Feedback (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Arens et al., 2011; Kwoik-wai Chan 2000; Burnett, 2000).

Das Selbstkonzept entwickelt sich vom Kleinkind an und gilt als recht stabil. „As children begin to build concepts, as represented by the words I and me, they also begin to build concepts for categorizing events and situations.“ (Shavelson et al., 1976:414). Auch das schulische Selbstkonzept differenziert sich schon früh in der Schulzeit aus und umfasst die Einschätzung und Bewertung der unterschiedlichen Facetten und Aspekte der eigenen Person (vgl. Arens, 2017; Möller & Trautwein, 2015). Leistungen und Erfolge aber auch Anerkennung und Feedback definieren das Selbstkonzept und werden in kognitiven Prozessen differenziert und integriert (vgl. Hattie 1992). Es bedarf jedoch vieler spezifischer Situationen, Informationen und Wahrnehmungen, um zu Veränderungen zu kommen (vgl. Bong & Skaalvik, 2003).

Damit verbunden war bereits in den Anfängen der Selbstkonzept - Forschung die Frage des „enhancement“, der Steigerung und Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern durch die Wirkung des Selbstkonzepts oder des „skill-development-Ansatzes“ demzufolge die schulische Leistung das Selbstkonzept beeinflusst (vgl. Shavelson et al., 1976; Hasselhorn & Gold, 2017).

„The enhancement of self-concept has been identified as a major goal in many different fields including education, child development, health, social services,...In particular, educational policy statements throughout the world list self-concept enhancement as a central goal of education.“ (Marsh, 2000:2; vgl. Dickhäuser, 2006; Hasselhorn & Gold, 2017).

Hattie (1992) weist darauf hin, dass zur Stärkung und Verbesserung des Selbstkonzepts nicht die Programme positive Effekte erzielen, die auf Affekte und Emotionen ausgerichtet sind. Erfolgversprechend sind vielmehr kognitiv ausgerichtete Programme, in denen angestrebte Ergebnisse und Ziele klar definiert und im Hinblick auf den aktuellen Entwicklungsprozess des Selbstkonzepts adaptiert werden.

Der hier beschriebene Ansatz zur Unterstützung und Förderung kann auch auf die Fortbildung von Lehrpersonen übertragen werden und lässt folgern, das Selbstkonzept von Lehrpersonen im Hinblick auf bevorstehende Herausforderungen und Zielsetzungen in den Blick zu nehmen, ebenso die von Bandura (1979) betonte Selbstreflexion und Selbstbegründung. Damit sind zugleich Implementationsstrategien im Sinne der „mutual adaption“ (vgl. Souvignier & Philipps, 2016) angesprochen.

Es kann als empirisch gesichert angenommen werden, dass schulische Leistungen das Selbstkonzept beeinflussen (vgl. Hasselhorn & Gold 2017). Befunde machen deutlich, dass ein wechselseitiger Zusammenhang und eine Beeinflussung von schulischer Leistung und Selbstkonzept bestehen (vgl. Dickhäuser, 2006; Hasselhorn & Gold, 2017; Bong & Skaalvik, 2003; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Bandura, 1979; Dresel & Lämmle, 2011). „Self-concept is inferred from a person's responses to situations“ (Shavelson et al., 1976:411). Daher gilt es, Lernenden „wohl-dosierte Erfolgserfahrungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002:42) zu ermöglichen durch angemessene Zielsetzungen und Strategien zur Bewältigung von Anforderungen, durch Zuspruch und Verstärkung und schließlich durch konkretes prozessbezogenes Feedback (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Bandura, 1979).

Die im Selbstkonzept abgebildeten Informationen und das Wissen einer Person von sich selbst, erzeugen Einschätzungen und Überzeugungen des Könnens, der Leistung und des Erfolgs in verschiedenen Bereichen und Domänen und führen zu damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Diese werden von Maddux (2003:275) als „set of beliefs about the ability to coordinate skills and abilities to attain desired goals“ beschrieben (vgl. Bandura,

1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Sie beeinflussen die Aufgabenauswahl, die Zielsetzung und die Anstrengung und Ausdauer eines Menschen.

Personen mit positiver Selbstwirksamkeitserwartung wählen anspruchsvollere Aufgaben und geben bei Schwierigkeiten nicht so schnell auf. Sie haben die Gewissheit und Zuversicht, schwierige Situationen kontrollieren zu können und verfügen daher über die Sicherheit, herausfordernde Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Auch bei Misserfolg geben Personen mit positiver Selbstwirksamkeitserwartung nicht leicht auf, sondern aktivieren ihre Anstrengungen – getragen von positiver Selbstwirksamkeitserwartung. (vgl. Bandura, 1977, 1979, 1994; Urton, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Usher 2016).

Erfolgserebnisse stärken wiederum eigene Fähigkeiten und Überzeugungen („mastery experience“ Bandura, 1994:2) sowie Motivation und Engagement in gestellte Aufgaben. Hinzu kommt, dass Personen mit positiver Selbstwirksamkeitserwartung Misserfolg zurückführen auf ihre zu geringen Anstrengungen und nicht grundsätzlich auf fehlende Fähigkeiten, während Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung Misserfolg der nicht vorhandenen Fähigkeit, ihrem Unvermögen zuschreiben (vgl. Bandura, 1994; Dresel & Lämmle, 2011).

Bandura nennt vier Quellen für den Aufbau und die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung:

Demnach dienen nicht nur direkte Erfolgserfahrungen dem Aufbau von Kompetenzerwartungen, sondern auch Beobachtungen und stellvertretende Erfahrungen durch ein – wertgeschätztes, akzeptiertes – Modell als Vorbild, ebenso verbale Verstärkung z.B. durch Feedback oder durch Selbstinstruktion/-regulation (vgl. Bandura 1979).

Als weitere mögliche Quelle zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung führt Bandura auch die Wahrnehmung eigener Gefühle und physischer Reaktionen an, wobei es zugleich darum geht zu lernen, die Erregung kognitiv unter Kontrolle zu halten ist (vgl. Bandura, 1994; Maddux, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998).

Von grundlegender Bedeutung sind für all diese kognitiven und emotionalen Prozesse die Selbstreflexion und Selbstregulation. Sie beeinflussen das Setzen von Zielen, die diesbezüglichen Aktivitäten und Anstrengungen, das Durchhalten bei Schwierigkeiten, die Zuschreibung von Erfolg und bilden schließlich die Voraussetzung für Veränderung und Neuausrichtung von Verhalten (vgl. Bandura, 1977, 1979, 2001; Maddux, 2002; Klassen & Tze, 2014).

Hier klingt die Bedeutung des Lehrerhandelns an als Modell für Lernende durch konstruktive Unterstützung sowie durch Feedback (vgl. Bandura, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bong und Skaalvik (2003) empfehlen als pädagogische Konsequenzen für Lehrpersonen, ihre Schülerinnen und Schüler intensiv in der Wahrnehmung ihrer Wirksamkeit zu verstärken, die Lernumgebung so zu gestalten, dass Leistungsvergleiche reduziert werden und schließlich ein negativer Einfluss des akademischen Selbstkonzepts auf den Selbst-Wert der Lernenden verhindert wird (vgl. Bong & Skaalvik, 2003; Bandura, 1979).

Empirische Befunde zunächst aus dem anglo-amerikanischen, folgend auch verstärkt aus dem deutschsprachigen Raum, machen die Bedeutung der Überzeugungen von Lehrpersonen und die damit einhergehenden Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Dubberke et al., 2008; Boekaerts, 2015; Hasselhorn & Gold, 2017; Weißeno et al., 2013; Lipowsky, 2004; Urton, 2017; Klassen & Tze, 2014; Dresel & Lämmle, 2011).

Klassen und Tze (2014) weisen darauf hin, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen aufgebaut und entwickelt werden können durch die Beachtung der o.g. von Bandura entwickelten vier Quellen für den Aufbau und die Entwicklung des Selbstkonzepts durch professionelle Fortbildung und Kooperations- und Mentoringmodelle, konkrete Rückmeldungen und Feedback. Vor allem werden die reflektierte Auseinandersetzung und die Reflexion der Erfahrungen als förderliche Elemente von Lehrerfortbildung angenommen (vgl. Dickhäuser, 2006; Pajares et al., 2001; Klassen & Tze, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998). Sie gelten als wichtige Komponenten der Professionalität von Lehrpersonen und als Voraussetzung für Verhaltensänderung (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bandura, 1979, 1994).

Eine weitere wesentliche Komponente und Voraussetzung für Veränderungsprozesse ist das Vertrauen in die eigene Fähigkeit und die Zuversicht, auf Grund dessen auch schwierige Situationen bewältigen zu können (vgl. Bandura, 1977, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Gregoire, 2013, Maddux, 2002).

Die Überzeugung und Zuversicht von Lehrpersonen, Anforderungen aus Unterrichtssituationen erfolgreich bewältigen zu können, sind wichtige Zielgrößen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Insbesondere die Überzeugung und Zuversicht, das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und steuern zu können – zentrales Anliegen und Ziel von Unterricht – stellt ein wesentliches Element professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen aller Schulformen dar.

Entsprechend dem Conceptual Change Model von Gregoire können daher Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen als wichtige Elemente - als „Ressourcen“ – für Veränderungsbereitschaft und Veränderung gelten (vgl. Gregoire, 2013; Seiz et al., 2017; Valentine et al., 2004) und sollen daher als Elemente in der Lehrerfortbildung angesprochen werden.

Nach Tschannen-Moran et al. (1998) ist die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere bei erfahrenen Lehrpersonen schwierig. Selbst wenn die intendierten Veränderungen zur Verbesserung der Situation beitragen, sind die erforderlichen Veränderungen dennoch zunächst belastend und beschwerlich. Sie schlagen deshalb die Anleitung und unterstützende Begleitung der Lehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln vor (vgl. Hattie, 1992; Souvignier & Philipp, 2016). Als wichtig wird dabei der Erwerb solcher Verfahren und Fähigkeiten gesehen, die auf Seiten der Lernenden erkennbare Wirkung zeigen und somit für die Lehrperson eine direkte positive Verstärkung gegeben ist.

3.4 Motivationale Orientierungen von Lehrpersonen

Hasselhorn und Gold (2017) definieren Motivation als „die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen“ (Hasselhorn & Gold, 2017:101; vgl. Schiefele, 2008), während dieses Prozesses ein Ziel bzw. Ziele auszuwählen, das Handeln darauf auszurichten und in Gang zu halten (vgl. Dresel & Lämmle, 2011). An diesem motivationalen und volitionalen

Prozess sind unterschiedliche Einflussfaktoren beteiligt u.a. die Erwartungen und Einschätzungen einer Person.

Dai und Sternberg (2004) weisen darauf hin, dass durch den Wechsel zum kognitiven Paradigma in der Motivationsforschung Emotionen und affektive Variable zu sehr in den Hintergrund gerückt wurden. Sie betonen die Notwendigkeit eines „integrative approach, which views motivation, emotion, and cognition as inextricably related“ (Dai & Sternberg, 2004:XI), wenn es um das Verstehen intellektueller, kognitiver Prozesse geht und schreiben dem Konstrukt Motivation erheblichen Einfluss zu auf intellektuelle Leistung, Lernen und Verhalten (vgl. Schunk et al., 2014). Nach Weinert (1999) konnte in empirischen Studien eine reziproke Wirkung motivationaler Einstellungen und der Kompetenzentwicklung einer Person festgestellt werden; er sieht Motivation daher als wichtige Bedingung und Voraussetzung für Kompetenz und Performanz (vgl. Weinert, 1999).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person zählen zu den wesentlichen Einflussfaktoren für die Motivation, neue Herausforderungen anzugehen und Anstrengungen aufzubringen. Dazu gehören das Setzen und Verfolgen von Zielen, die Aktivierung zielgerichteten Verhaltens, um die Beobachtung und Bewertung des Handlungsprozesses sowie möglicherweise um die erforderliche Selbstregulation.

„Self-efficacy beliefs contribute to motivation in several ways: They determine the goals people set for themselves; how much effort they expend; how long they persevere in the face of difficulties; and their resilience to failures.“ (Bandura, 1994:5; vgl. Bandura, 1977; 2001; Pintrich et al., 1993; Jerusalem & Hopf, 2001; Dresel & Lämmle, 2011; Schunk et al., 2014).

Die positive Wirkung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Motivation ist durch zahlreiche empirische Befunde bestätigt (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002; Krapp & Ryan, 2001; Seidel, 2014; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Baumert, 1993).

Es sind vor allem die Selbstwirksamkeitserwartungen, Konsequenzerwartungen und die Antizipation („forethought“; vgl. Bandura, 1977, 1994, 2001) von Handlungsergebnissen, die zur Initiierung von Handlungen und Handlungsentscheidungen führen und „kognitive, motivationale, emotionale und aktionale

Prozesse“ beeinflussen (Schwarzer & Jerusalem, 2002:35; vgl. Bandura, 1994, 1979; Pintrich et al., 1993; Jerusalem & Hopf, 2002; Krapp & Ryan, 2002).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen sind zwei grundlegende Facetten und wesentliche Einflussfaktoren des Motivationskonstrukts. Auch Bandura weist in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie der Selbststeuerung und der Selbstregulation eine besondere Rolle zu. Er sieht darin eine weitere „kognitiv bestimmte Motivationsquelle“ (Bandura 1979:163), die dem Menschen Kontrolle, Handlungsvollmacht und Selbstbestimmung eröffnet (vgl. Bandura, 1977, 2001; Jerusalem & Hopf, 2002), zugleich aber auch eine Herausforderung darstellt. Selbststeuerung impliziert die Fähigkeit, eine Entscheidung zu treffen, ein Ziel zu entwickeln und dieses auch bei Widerstand weiter zu verfolgen oder aber zu ändern (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003; Pintrich et al., 1993; Götz & Nett, 2011).

Zugleich wirken im Sinne des „reziproken Determinismus“ (Bandura, 1979) Umweltereignisse und –erfahrungen wie auch die Handlungsergebnisse wechselseitig auf das Verhalten und Empfinden und führen zu Verhaltensänderung durch kognitive Prozesse der Selbstregulation. (vgl. Bandura 1977, 1979, 2011; Prenzel, 1993; Deci und Ryan, 1993; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Dresel & Lämmle, 2011). Heckhausen bezeichnet in diesem Sinne „Motivation als Produkt von Person und Situation“ (Heckhausen, 2011:3).

In der Fortführung von Banduras sozial-kognitiver Theorie heben Deci und Ryan (1993) in der „Theorie der Selbstbestimmung“ weitere Einflussfaktoren der Motivation hervor. Dabei knüpfen sie an Banduras „reziproken Determinismus“ wie auch an die von Piaget beschriebenen Prozesse der Assimilation und Akkomodation: „Wir sind der Auffassung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden“ (Deci & Ryan, 1993:227).

Deci und Ryan bezeichnen ihre Theorie als eine „organismische und dialektische Theorie der Motivation“ (Deci & Ryan, 1993:223), in der das Selbst und die Autonomie des Menschen im Zentrum stehen (vgl. Prenzel 1993).

In dem permanenten Wechselprozess zwischen Mensch und sozialer Umwelt können auch zunächst extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch internale Prozesse der Integration in das Selbst und somit zu intrinsischer Motivation geführt werden. Deci et al. bezeichnen diesen Prozess als „Internalisation“ (Deci et al., 1991: 328). Motivationale Handlungen werden demzufolge nicht mehr nur in den dichotomen Kategorien „intrinsisch“ – „extrinsisch“ unterschieden, sondern nach dem Grad der Autonomie: „Nur wenn Gefühle der Kompetenz und Selbstwirksamkeit zusammen mit dem Erleben von Autonomie auftreten, haben sie Einfluss auf die intrinsische Motivation“ (Deci & Ryan, 1993:231; vgl. Prenzel, 1993; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Dresel & Lämmle, 2011; Deci et al., 1991; Schunk et al., 2014).

Als „Energiequellen“ und „Bedingungsvariable motivationaler Handlungsenergie“ (Deci & Ryan, 1993: 229) werden drei angeborene psychologische Bedürfnisse hervorgehoben: „das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ (Deci & Ryan, 1993:229; vgl. Schiefele & Schaffner, 2015; Hasselhorn & Gold, 2017; Seidel 2014; Kunter & Trautwein, 2013; Seidel, 2014; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Dresel & Lämmle, 2011; Deci et al., 1991).

Krapp und Ryan (2002) greifen diese drei Bedingungsvariablen der Motivation auf und ergänzen sie mit einer mehr inhaltlichen Ausrichtung der Motivation durch den Einflussfaktor Interesse. Das Interesse einer Person an einem Gegenstand oder an einer Aufgabe spielt in der „Person-Gegenstandstheorie des Interesses“ von Krapp und Prenzel (1992) die entscheidende Rolle und kann mit intrinsischer Motivation gleichgesetzt werden (vgl. Wigfield & Eccles, 2000). Dabei wird das Konstrukt Interesse als motivationale Variable gesehen, in der affektive und kognitive Aspekte zusammenwirken (vgl. Hidi et al; 2004). In der Forschungsliteratur werden zwei Ausprägungen unterschieden: individuelles Interesse und situationales Interesse, verstanden als dialogische Komponenten, zum einen als psychischer Status, zum anderen als eine Disposition für Engagement in Themen, Gegenstände, Aktivitäten (vgl. Hidi et al., 2004; Schunk et al., 2014).

Interesse entsteht demnach zunächst situational in der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe bzw. einem Gegenstand und wird von positiven Emotionen

begleitet. Dadurch erhält die Aufgabe bzw. der Gegenstand für die Person eine Sinnhaftigkeit und Wertschätzung, aus der eine überdauernde motivationale Disposition entstehen kann (vgl. Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Dresel & Lämmle, 2011).

Die Erzeugung situationalen Interesses ist daher auch ein bedeutsamer Aspekt für Unterricht und das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen. Forschungsbefunde bestätigen die Annahme, „that several contextual factors, including autonomy support, instructor approachability and friendliness, opportunities for involvement, and relevance of course material, support situational interest and may in turn support individual interest.“ (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016:93). Sie bestätigen auch eine signifikant positive Auswirkung auf intellektuelle Prozesse (vgl. Hidi et al., 2004).

Als weitere Facetten der Motivation gelten der subjektive Wert bzw. die Wertschätzung und die Wünschbarkeit einer Aufgabe sowie die Erfolgserwartung bei deren Realisierung und Bewältigung. Diese Facetten werden im Erwartungs-Wert-Ansatz von Eccles (1983) aufgegriffen, wonach Motivation durch die Verbindung von Erwartung und Wert einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses entsteht. Dabei prägen vier Kategorien die Wertschätzung und schließlich die Handlungsentscheidung: „attainment value or importance, intrinsic value, utility value or usefulness of the task, and cost“ (Wigfield & Eccles, 2000:72; vgl. Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016). Diese Einschätzungen beeinflussen die Auswahl des Anspruchsniveaus, Anstrengungs- und Durchhaltevermögen und die Durchführung einer Handlung (vgl. Wigfield & Eccles, 2000). Sie stehen wiederum in reziproker Wechselwirkung mit dem Selbstkonzept und den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie mit den darin beinhalteten Fähigkeitserwartungen „ability beliefs“ (Wigfield & Eccles, 2000:70).

Jerusalem und Hopf (2002) weisen darauf hin, dass in Schule und Unterricht das Selbstkonzept „im Zusammenspiel der verschiedenen motivationalen Einflüsse der vergleichbar stärkste Prädiktor für die entscheidenden Selbstregulationsprozesse“ ist (Jerusalem & Hopf, 2002:10f).

Für den schulischen Kontext konnte empirisch nachgewiesen werden, dass bei selbstbestimmt motiviertem Lernen und Berücksichtigung der o.g. Bedingungs-

variablen positive Emotionen hervorgerufen und schließlich ein vertieftes Durchdringen der Lerninhalte erfolgte. Insbesondere das Autonomieerleben und dessen Unterstützung durch die Lehrperson führen zu stärker ausgeprägter intrinsischer Motivation bei Lernenden (vgl. Deci et al. 1991; Seidel 2014; Dresel & Lämmle, 2011).

Prenzel (1993) führt zu einer Studie zum Erwachsenenlernen aus, dass auch dieses unterstützt wird vom Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung: „Maßgeblich ist die von der Person erlebte Autonomie, die sich auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und auf die Lernorganisation bezieht.“ (Prenzel, 1993:251). Ob sich eine Person als autonom erlebt, hängt wiederum von den Gegebenheiten der sozialen Umgebung ab, vom Gefühl der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie sowie der Kompetenzerfahrung und der Unterstützung darin (vgl. Prenzel, 1993).

Zusammenfassend ist zum Konstrukt Motivation festzuhalten, dass in der Forschungsliteratur darin Übereinstimmung besteht, dass Motivation

- sowohl Kognition, Verhalten als auch Emotionen umfasst,
- in reziproker Wechselwirkung zu anderen Aspekten wie Lernen, Selbstregulation und Leistung steht,
- als komplexes Konstrukt von kontextuellen, personalen und sozialen Variablen abhängt,
- nicht statisch ist, sondern sich im Verlauf eines Entwicklungsprozesses verändern kann.

Die Ausführungen zu Facetten der Motivation gelten ebenfalls für die Motivation von Lehrpersonen und lassen deutlich werden, dass deren motivationale Ausrichtung ebenfalls geprägt ist vom Zusammenspiel von Personenmerkmalen und Situationsmerkmalen. „Empirische Forschungen sprechen dafür, dass Struktur, Bedingungen und Wirkungen der Motivation von Lehrkräften ähnlichen Gesetzmäßigkeiten folgen wie bei (älteren) Schülerinnen und Schülern“ (Dresel & Lämmle, 2011:141; Kunter & Trautwein, 2013).

So bewirken motivationale Orientierungen auch bei Lehrpersonen die Initiierung, das Beharren und die Steuerung beruflichen Handelns und des Unterrichts-

handelns (vgl. Kunter et al., 2009; Kunter & Pohlmann, 2015; Bandura, 1977; Klassen & Tze, 2014).

Wie oben dargestellt, geht die aktuelle Motivationsforschung aus von einer „Vielzahl an motivationalen Konstrukten“ (Kunter 2011:260), geprägt von individuellen Motiven, Interessen, Wertvorstellungen und –schätzungen (Kunter & Trautwein, 2013; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Schunk et al., 2014; Dai & Sternberg, 2004), so dass der Begriff der motivationalen Orientierungen geeignet erscheint, um die diesbezüglichen Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen zu konzeptualisieren.

Mit dem Rückgriff auf das Modell professioneller Handlungskompetenzmodell von COACTIV (2006) wird mit der Aufnahme motivationaler Orientierungen ein erweitertes Verständnis professioneller Kompetenz von Lehrpersonen zugrunde gelegt (vgl. Klusmann, 2011; Kunter, 2011; Baumert & Kunter, 2006). Es entspricht dem Verständnis von Weinerts (1999) Kompetenzbegriff, in dem kognitive, motivationale und volitionale Komponenten implizit sind.

Bei der Frage nach der Wirkung des Lehrerhandelns auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern konnte in der COACTIV-Studie gezeigt werden, dass über das Wissen hinaus den Überzeugungen sowie den motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen gleichermaßen Bedeutung beigemessen wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2011; Helmke, 2003).

Zwei Konstrukte sind in der aktuellen Forschung zur Lehrermotivation besonders in den Blick geraten: Selbstwirksamkeitserwartungen und „Freude und Interesse an der Lehrtätigkeit“ – als Enthusiasmus bezeichnet (Kunter et al., 2009:157; Kunter, 2011; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015). Es sind vor allem positive Selbstwirksamkeitserwartungen, die den Enthusiasmus von Lehrpersonen stärken und umgekehrt (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Im COACTIV-Forschungsprojekt ist Lehrereнтуasmus definiert „als individuell variierendes Merkmal, das durch habituelles positives affektives Erleben bei der Ausübung des Berufs gekennzeichnet ist“ (Kunter, 2011:263). Dabei wurde unterschieden zwischen:

- Enthusiasmus für das Unterrichten – als tätigkeitsbezogene Dimension und
- Enthusiasmus für das Fach - als fachbezogene Dimension.

Beide Dimensionen sind entscheidende Elemente des Lehrerhandelns, in dem sowohl die fachliche Vermittlung wie auch das pädagogische Handeln gleichermaßen bedeutsam sind. Allerdings zeigte sich bei Lehrpersonen mit Enthusiasmus für das Unterrichten „auch bessere Klassenführung, höhere kognitive Aktivierung und mehr Unterstützung. Dagegen war das Befundmuster für Fachenthusiasmus inkonsistent“ (Kunter, 2011:268).

In experimentellen Studien (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015) konnte gezeigt werden, dass Enthusiasmus von Lehrpersonen die Planung und die Durchführung von Unterricht beeinflusst sowie direkte Auswirkungen auf die Lernenden hat. So entwickelten diese positiveres Lernverhalten und höhere Motivation, wenn die Lehrpersonen vermittelt, dass sie Interesse und Freude am Unterrichten und am Lerninhalt hat (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Klassen & Tze, 2014; Hasselhorn & Gold, 2017).

Beide Dimensionen – Enthusiasmus für das Unterrichten und für das Fach - konnten in COACTIV empirisch nachgewiesen werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Hasselhorn & Gold, 2017). Es konnte ebenso nachgewiesen werden, dass Enthusiasmus nicht wie ein Persönlichkeitsmerkmal stabil und unveränderbar ist (vgl. Kunter, 2011). Vielmehr verändert sich Lehrerenthusiasmus im Verlauf der beruflichen Tätigkeit auch in Abhängigkeit von „bestimmten kontextuellen Bedingungen“ (Kunter, 2011:S.269; Hasselhorn & Gold, 2017). Das können Gegebenheiten im Lehrerkollegium, das Verhalten der Lerngruppe oder aber auch Impulse aus Lehrerfortbildungen sein.

In der Motivationsforschung besteht Übereinstimmung in einem variablenorientierten Zugang zum Konstrukt Motivation (vgl. Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Kunter, 2011; Schunk et al., 2014; Dai & Sternberg, 2004). Danach berühren und beeinflussen wechselseitig kognitive und emotionale Variable intellektuelle Prozesse. Dai und Sternberg (2004) sehen gerade darin eine besondere Chance für Interventionen und Veränderungsprozesse.

Als wesentliche Voraussetzung für Veränderungsprozesse werden Selbststeuerung und Selbstregulation sowie die Selbstreflexion genannt, die jedoch nur dann zur Verhaltensänderung führen, wenn eine Person über die Motivation vor allem aber über ein stärkendes Selbstkonzept und positive Selbstwirksamkeitserwartung verfügt (vgl. Seiz et al., 2017; Gregoire, 2013; Patrick & Pintrich, 2001; Baumert & Kunter, 2006; Bandura, 1977, 2001). Daher sind die Ergebnisse der Motivationsforschung bedeutsam für das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen wie auch für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen.

Die Fähigkeit zur Selbstregulation wirkt ganz entscheidend auf die genannten Einflussfaktoren. Sie wird als weitere Komponente des Lehrerhandelns im folgenden Kapitel beschrieben. (vgl. Kunter & Trautwein, 2013).

3.5 Berufliche Selbstregulation als Komponente professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen

„Lehrer(in) sein, kann Stress bedeuten“ (Kunter & Trautwein, 2013:158), und eine Anzahl von Lehrpersonen hat mehr oder weniger Probleme damit (Klusmann, 2011; Baumert & Kunter, 2006; Klusmann et al., 2006; Klusmann et al., 2012).

Als Belastungen werden die Arbeit mit großen und zunehmend heterogenen Klassen und schwierigen Schülerinnen und Schülern, Disziplinprobleme, verstärkte Übernahme elterlicher Erziehungsaufgaben bei zugleich abnehmender Kooperationsbereitschaft oder Hilflosigkeit der Eltern oder deren hohe Erwartungen an den schulischen Abschluss erlebt. Viele Lehrpersonen empfinden auch die zeitintensive Unterrichtsvorbereitung und die hohe Unterrichtsverpflichtung – insbesondere nach dem Referendariat – als Belastung (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert, 2011; Klusmann et al., 2006). „Einige Lehrkräfte reagieren auf enttäuschte Erwartungen und erlebte Überforderung mit Erschöpfung und Stresserkrankungen“ (Hasselhorn & Gold, 2017:251).

Die Fähigkeit zur Selbstregulation verhilft im Spannungsfeld zwischen Engagement und Belastungserleben zu einer Regulierung, die entscheidend ist für einen ausgewogenen Ressourceneinsatz, für Entlastung und für das Durchhaltevermögen im beruflichen oder schulischen Kontext.

Folglich wird in der Forschungsliteratur die Fähigkeit zur Selbstregulation für bedeutsam angesehen für Lernen und Lernerfolg, Leistung, emotionale Stabilität und Belastbarkeit. Selbstregulation gilt als komplexer Prozess, in dem Denken, Fühlen und Handeln kontrolliert und so gesteuert werden, dass zielgerichtetes Handeln möglich und Ziele realisiert werden können. Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen gelten in diesem Prozess als wesentliche „Moderatoren“ (Klusmann et al., 2006:162; Baumert et al., 1997).

In der Wissenschaft finden nach Boekaerts (1996) folgende Aspekte der Selbstregulation breite Zustimmung: allen Aspekten vorangestellt wird „goal directedness“, Zielgerichtetheit (Boekaerts, 1996:101). Als weitere Aspekte werden „sense of self-efficacy, willingness to practice, commitment, time management, metacognitive awareness, and efficient strategy use.“ (ebenda, 1996:101) aufgeführt (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003; Schunk et al., 2014; Zimmerman, 2002; Wigfield et al., 2011; Baumert et al., 1997). Es wird deutlich, dass im Prozess der Selbstregulation stets kognitive, metakognitive, emotionale, volitionale Anteile sowie das Verhalten eine große Rolle spielen (vgl. Schunk et al., 2014; Zimmerman, 2002, 2011; Fröhlich & Kuhl, 2003; Schmitz et al., 2007; Baumert et al., 1997).

Als zentrale Elemente der Selbstregulation gelten das Setzen von angemessenen Zielen, Selbstreflexion und Bewertung des eigenen Verhaltens sowie der Einsatz von Selbstkontroll- und regulationsstrategien (vgl. Klusmann, 2011; Götz & Nett, 2011; Hasselhorn & Gold, 2017; Schunk et al., 2014; Schmitz et al., 2007; Zimmerman, 2002; Wigfield et al., 2011).

„The self-regulation of motivation, affect, and action is governed by a set of self-referent subfunctions. These include self-monitoring, performance self-guidance via personal standards, and corrective self-reactions“ (Bandura, 2001:10).

Bandura (2001) bezeichnet die Fähigkeit der Selbstregulation über die Art und Qualität des eigenen Lebens sogar als „the essence of humanness“ und „human agency“ (Bandura, 2001:1; vgl. Klusmann, 2011). Er sieht darin die Grundlage psychologischen Funktionierens, der persönlichen Weiterentwicklung, Anpassung und Selbsterneuerung unter sich wandelnden Gegebenheiten im Sinne des Modells der „reziproken Interaktion zwischen Determinanten der Person, des

Verhaltens und der Umwelt“ (Bandura, 1997:192; vgl. Bandura, 1977; Zimmerman, 1995; Gawrilow & Rauch, 2017).

Diese Konzeptualisierung findet sich auch im Modell „Triadic forms of self-regulation“ von Zimmerman und Schunk (2004) wieder, in dem kognitive und affektive Prozesse in reziproker Wechselwirkung mit Verhalten und Umgebung konzeptualisiert werden (vgl. Zimmerman & Schunk, 2004; Zimmerman, 1995) und deutlich wird, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation erlernbar, veränderbar und zu fördern ist durch entsprechende Impulse und Anregungen der (Lern-) Umgebung (vgl. Hasselhorn & Gold 2017; Henoeh et al. 2015; Zimmerman, 1995; Götz & Nett, 2011; Schmitz et al., 2007; Wigfield et al., 2011).

In der Forschungsliteratur haben sich unterschiedliche Klassifikationssysteme etabliert, um den Prozess der Selbstregulation zu systematisieren. Man unterscheidet Phasen- oder Prozessmodelle und Komponentenmodelle.

In Phasen- oder Prozessmodellen wird der Ablauf des Prozesses dargelegt, der meist in folgender Dreistufigkeit dargestellt wird: Selbstbeobachtung – Selbstbewertung – Selbstreaktion/-regulation (Anlage 3).

Komponentenmodelle beschreiben die Inhalte oder Ebenen, auf die sich Selbstregulation bezieht, insbesondere das Zusammenwirken von kognitiver, metakognitiver sowie motivationaler und volitionaler Ebene (Anlage 4).

Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird in allen Modellen und in der Forschungsliteratur – so auch in der COACTIV – Studie – als ein kognitiver Prozess mit großem Anteil an metakognitiver Fähigkeit gesehen, der aber immer auch verbunden ist mit affektiven und motivationalen Komponenten (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Klusmann, 2011; Bandura, 1997, 2001; Zimmerman, 1995; Boekaerts, 1996; Schunk et al., 2014; Schmitz et al., 2007; Baumert et al., 1997).

Dabei steht die Fähigkeit zur Selbstregulation in engem und wechselseitigem Zusammenhang mit den motivationalen Konstrukten wie dem der Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1977), der Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan, 1993; Reeve et al., 2008), dem Interesse (vgl. Krapp & Ryan, 2002) sowie der Bedeutung, dem Wert (vgl. Eccles 1983) einer Aufgabe (vgl. Zimmerman, 1995; Schunk et al., 2014).

Hinzu kommen positive oder auch negative Emotionen, die ebenfalls reguliert werden müssen, wenn bestimmte Zielsetzungen angestrebt werden (vgl. Gawrilow & Rauch, 2017; Zimmerman, 2015; Wigfield et al., 2011).

Bandura differenziert zwischen den Komponenten „Self-Reflectiveness“ und „Self-Reactiveness“ (Bandura, 2001:8ff; vgl. Zimmerman & Schunk, 2004) und hebt die metakognitive Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken, besonders hervor. Auch in weiterer Forschungsliteratur zur Selbstregulation wird immer wieder auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion als entscheidende Voraussetzung der Selbstregulation hingewiesen (vgl. Bandura, 1977, 1997, 2001; Schunk & Zimmerman, 2002, 2004; Kunter et al., 2013).

Als Kern und Fundament der Handlungskompetenz sieht Bandura (2001) die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/-erwartungen einer Person. Ohne die Überzeugung, gesteckte oder gewünschte Ziele und Ergebnisse erreichen zu können, werden Personen keine Aktivität und Anstrengung entwickeln, insbesondere dann nicht, wenn sie mit Schwierigkeiten konfrontiert sind (vgl. Bandura, 1977, 1997, 1994, 2001; Zimmerman, 1995, 2011; Zimmerman & Schunk, 2004; Schmitz et al., 2007; Baumert et al., 1997).

Baumert (1993) wählt als „griffige Formel“ für die komplexe Leistung der Selbstregulation „ein dynamisches Zusammenwirken von skill and will“ (Baumert, 1993:328).

Im Phasenmodell von Schmitz et al. (2007) wird als Kern der Selbstregulation „die adaptive Zielverfolgung“ (Schmitz et al., 2007:11) im Verlauf von drei Phasen – präaktional, aktional, postaktional – bezeichnet und durch folgende „Komponenten der Selbstregulation“ zusammengefasst:

„Aufgabenstellung, Situation, Motivation, Selbstwirksamkeit, Emotion vor dem Lernen, Planung, Lernstrategien, Lernzeit, Volition, Self-Monitoring, Reflexion und Emotion nach dem Lernen und Self-Feedback (Vorsatzbildung)“ (Schmitz & Schmidt, 2007:16).

Für die Aneignung neuer Wissens Elemente und Fähigkeiten ist Selbstregulation unerlässlich (vgl. Schmitz et al., 2007). Auch die berufliche Selbstregulation von Lehrpersonen ist geprägt vom Zusammenwirken der genannten Kompetenzen. Selbstregulation als intraindividuelle Handlungssteuerung wird zum einen als wesentlicher Faktor zur Vermeidung zu hoher beruflicher Belastung und zugleich

als wichtige Komponente der professionellen Handlungskompetenz und als Voraussetzung für die eigene berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen gesehen (vgl. Kunter et al., 2009).

In der COACTIV-Studie (vgl. Baumert & Kunter, 2006; 2011) wie auch im Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Keller-Schneider, 2016) ist Selbstregulation als Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen konzeptualisiert und gilt im Sinne der allgemeinen Definition von Kompetenz als erlernbar und veränderbar (vgl. Klusmann, 2011; Baumert & Kunter, 2006; Roloff Henoch et al., 2015).

Dabei geht es um einen „adaptiven Selbstregulationsstil“ (Baumert & Kunter, 2006:504), d.h. um den ausgewogenen Einsatz persönlicher Ressourcen mit dem Ziel eines hohen Berufsengagements bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Klusmann, 2011; Hasselhorn & Gold, 2017; Kunter et al., 2009; Kunter & Trautwein, 2013; Klusmann et al., 2006; Klusmann et al., 2012).

Selbstregulationsfähigkeit stellt einen fachunabhängigen Aspekt des Lehrerhandelns dar. Das fachliche Wissen einer Lehrperson scheint sich nicht auf deren Regulationsfähigkeit und psychische Stabilität auszuwirken (vgl. Baumert, 2011; Klusmann, 2011; Klusmann et al., 2012; Kunter et al., 2009; Baumert et al., 1997).

Auch das fachdidaktische Wissen zeigte in einer Studie von Klusmann et al. (2012) mit Lehramtskandidaten keinen Effekt auf die Indikatoren Beanspruchung und emotionale Erschöpfung. Es zeigten sich vielmehr „das pädagogisch-psychologische Wissen über die Klassenführung und die praktischen Vorerfahrungen als statistisch signifikante Einflussfaktoren auf die emotionale Erschöpfung und berufliche Zufriedenheit“ (Klusmann et al., 2012:286).

Dieser Befund korrespondiert mit einem weiteren Ergebnis der COACTIV-Studie: Es konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen, die über Freude am Unterrichten berichten, selbstregulative Fähigkeiten und niedrigere emotionale Erschöpfung aufweisen (vgl. Klusmann, 2011; Klusmann et al., 2006; Kunter et al., 2009).

Geht es auf Seiten der Lehrperson um die Auswirkungen beruflicher Selbstregulation auf deren Gesundheit, weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass sich

das Gefühl der physischen und psychischen Belastung von Lehrpersonen auch auf deren Unterrichtshandeln, die Qualität des Unterrichts und auf die Qualität und Art der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. Klusmann et al., 2006, 2008; Kunter & Trautwein, 2013; Kunter et al., 2009, Baumert & Kunter, 2006).

Die Komponente Selbstregulation ist daher nicht nur hinsichtlich der Gesundheit von Lehrpersonen von Bedeutung, sondern auch relevant für die Unterrichtsführung und die Lehr-Lernprozesse.

Insbesondere in der COACTIV-Studie (2011) konnte gezeigt werden, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation mit

„hoher Berufszufriedenheit, geringer emotionaler Erschöpfung, persönlichem Wohlbefinden und vor allem einer Unterrichtsführung einhergeht, bei der Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven Selbstständigkeit gestärkt werden und sich gleichzeitig auf konstruktive Unterstützung beim Lernen verlassen können“ (Baumert & Kunter, 2006:504f; vgl. KMK, 2004; Kunter et al., 2009; Klusmann, 2011; Klusmann et al., 2006; Klusmann et al., 2012).

Selbstregulation wird in der COACTIV-Studie verstanden als die „Fähigkeit, im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können“ (Klusmann, 2011:277). Damit ist die Balance zwischen hohem beruflichem Engagement und Investition in die Arbeit und gleichzeitig der Fähigkeit zur Distanzierung von Arbeitsbelangen sowie von möglichen Misserfolgen gemeint (vgl. Klusmann, 2011; Roloff Henoch et al., 2015; Gawrilow & Rauch, 2017; Kunter et al., 2009).

Diese Definition entspricht der in der Forschungsliteratur zu Lehrerbelastungen, Burnout und Selbstregulation vorzufindenden Typologie von Verhaltensstilen von Lehrpersonen:

Tab. 4: Typologie von Verhaltensstilen von Lehrpersonen nach Klusmann, 2011; Kunter, 2011; Baumert, 2011

1. Gesundheitstyp:	hohes Arbeitsengagement und hohe Widerstandsfähigkeit
2. Schontyp:	niedriges Arbeitsengagement und ausgeprägter Widerstandsfähigkeit
3. Risikotyp A:	überhöhtes Arbeitsengagement und niedrige Widerstandsfähigkeit
4. Risikotyp B:	geringes Arbeitsengagement und Widerstandsfähigkeit, hohe Resignationstendenz

In einer Studie von Klusmann et al. (2008) mit Mathematiklehrkräften wurde untersucht, ob Unterschiede im beruflichen Wohlbefinden und der Unterrichtsführung von Lehrpersonen durch deren Selbstregulationsfähigkeit erklärt werden können. Dazu wurde auf die Variablen „work engagement“ und „resilience“ (Klusman et al., 2008:702) fokussiert. Es konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass die Selbstregulationsfähigkeit der Lehrperson nicht nur für deren berufliches Wohlbefinden, sondern ebenso für die Qualität der Unterrichtsführung bedeutsam ist. Schülerinnen und Schüler sahen sich im Unterricht von Lehrpersonen des Gesundheitstyps kompetenter und autonomer, und erlebten in deren Unterricht kognitive Aktivierung, angemessenes Lerntempo und persönliche Unterstützung (vgl. Roloff-Henoch et al., 2015; Kunter et al., 2009).

„Lehrkräfte des Risikotyps A und des Schontyps unterschieden sich signifikant von Lehrkräften des Gesundheitstyps hinsichtlich eines unangemessenen Interaktionstempos und einer geringeren Sozialorientierung“ (Klusmann et al., 2008:171).

Auch zwischen dem Gesundheitstyp und dem Risikotyp B ergaben sich deutliche Unterschiede im Unterrichtshandeln in der Selbstständigkeitsförderung, im Interaktionstempo und in der adaptiven Anpassung (vgl. Klusmann et al., 2006).

In der COACTIV- Studie (2011) konnte bezüglich der Qualität des Unterrichts höhere kognitive Aktivierung, angemessenes Tempo und mehr konstruktive Unterstützung bei Lehrkräften des Gesundheitstyps ausgemacht werden. Allein in der Klassenführung ließen sich keine Unterschiede zwischen den vier Typen zeigen (vgl. Klusmann, 2011).

Festgestellt wurde auch, dass der von Lehrpersonen des sog. Gesundheitstyps angebotene Unterricht die wesentlichen Komponenten eines lernförderlichen Unterrichts beinhaltet und damit einhergehend bessere Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler erzielt - was wiederum zu größerer Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen führen kann (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009, 2013; Reeve et al., 2008).

Selbstreflexion und Selbstregulation als Aspekte der Handlungskompetenz von Lehrpersonen gelten als erlern- und veränderbar. Sie stellen sich jedoch nicht von selbst ein, vielmehr bedarf es dazu entsprechend strukturierter Lernangebote in der Lehrerfortbildung und einer förderlichen Umgebung (vgl. Kunter et al., 2009;

Baumert & Kunter, 2006; Souvignier & Philipp, 2016). Darauf weisen Roloff Henoch et al. (2015) in ihrer Studie zur Entwicklung der beruflichen Selbstregulation von angehenden Lehrkräften und anderer Studierender hin.

Wie Selbstregulation von Lernenden unterstützt werden kann, führen Reeve et al. (2008) aus. Demnach unterstützen Lehrpersonen

„...autonomous self-regulation by helping students set their own goals, direct their own behavior, seek out optimal challenges, pursue their own interests and values, choose their own way of solving a problem, think more flexibly and more actively, persist rather than give up, perform better and more creatively, utilize more mature coping strategies, and experience more positive feelings about themselves and their learning (Reeve, 2002)“ (Reeve et al., 2008:232f).

Das hier beschriebene Unterrichts- und Unterstützungsangebot erscheint übertragbar auf die Lernsituation von Lehrpersonen. Es entspricht der Konzeptualisierung qualitätvollen Unterrichts (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert & Kunter, 2006) sowie im Angebot-Nutzungs-Modell (Kunter & Trautwein, 2013) in den Dimensionen kognitive Aktivierung, effiziente Klassenführung, prozessbegleitende Diagnostik und konstruktive Unterstützung und ist ausgerichtet auf die Anleitung zu selbstständigen, eigenaktiven und konstruktiven Lernprozessen.

Im Modell „Student – classroom dialectical framework in self-determination theory“ zeigen Reeve et al. (2008) die Wechselwirkung von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson, ihrem Unterrichtshandeln und der Selbstregulationsfähigkeit von Lernenden.

Tab. 5: *Student – classroom dialectical framework in self-determination theory, Student – classroom dialectical framework in self determination theory (Reeve et al., 2008:229)*

STUDENT´S INNER RESOURCES		CLASSROOM LEARNING ENVIRONMENT	
Psychological Needs		Teacher´s Motivating Style	External Events
Autonomy	Integrated Values	Autonomy	Interesting Things to Do
Competence	Interest	Supportive vs. Controlling	Opportunities for Action Rules, Limits Rewards, Incentives
Relatedness	Intrinsic Goals		Goals Feedback Rationales Optimal Challenges Evaluations, Assessments

Auch in diesem Modell sind auf der Seite der Lehrperson und ihres Unterrichtshandelns o.g. Dimensionen qualitätvollen Unterrichts wiederzufinden. Auf der Seite der Lernenden wird unter Bezug auf die Theorie der Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan, 1993) auf die Berücksichtigung der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie nach sozialer Zugehörigkeit hingewiesen. Diese Hinweise sind hilfreich für die Planung und Durchführung von Unterricht wie auch für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen, um dadurch Voraussetzungen für Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen zu schaffen.

Neben der Bedeutung der Selbstregulation für die Gesundheit von Lehrpersonen und für die Gestaltung lernförderlichen Unterrichts ist die Fähigkeit zur Selbstregulation ein entscheidender Faktor für die berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen und diesbezügliche Veränderungsprozesse. Dabei geht es für Lehrpersonen wie bei allen Lernenden um die „eigenständige Initiierung, Aufrechterhaltung und Evaluation von Lernprozessen“ (Klusmann, 2011:278), in denen Wissen aber auch Vorstellungen und Haltungen umstrukturiert und bestehende Konzepte verändert werden.

Baumert et al. (1997) folgen Weinert (1994) indem sie als Voraussetzung für Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen nicht kognitive und metakognitive Fähigkeiten an erster Stelle platzieren, sondern hervorheben, dass diese Prozesse

„stark von der Bereitschaft zu selbstständigen Zielsetzungen, zur Selbstaktivierung, zu angemessener Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten und Vornahmen sowie zur Abschirmung der Lernvorgängen gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen abhängt (Weinert, 1994)“ (Baumert et al., 1997:2f).

In diesen herausfordernden Prozessen bildet die Selbstwirksamkeitserwartung, das Vertrauen der Lehrperson in die persönlichen Ressourcen und in die Beherrschung der Situation, eine wichtige Grundlage. Zum anderen spielen hierbei die Selbstreflexion und die Anleitung dazu eine bedeutungsvolle Rolle. Sie sind im Cognitive-Affective Model of Conceptual Change von Gregoire (2013) angelegt. Dieses Model wie auch Befunde erfolgreicher Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis kann daher als hilfreich für die

Konzeptualisierung und Durchführung von Lehrerfortbildungen herangezogen werden (vgl. Souvignier & Philipp, 2016).

3.6 Fazit

Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen konnten durch die COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006) theoretisch gefasst und empirisch als abgrenzbar bestätigt werden (vgl. Kunter et al., 2009). Aus der empirischen Unterrichtsforschung konnten Komponenten qualitätvollen Unterrichts gewonnen werden. Beide Komponenten zeigen Wirkung auf die Unterrichtsqualität (vgl. Kunter et al., 2009, 2011; Seiz et al., 2015; Biedermann et al., 2012; Hartinger et al., 2006; Voss et al., 2014) und stellen daher bedeutsame Aspekte für Lehreraus- und -fortbildung dar (vgl. Kunter et al., 2009, 2013; Biedermann et al., 2012; Seiz et al., 2015).

Zur theoretischen Rahmen für den komplexen Lehr-Lernprozess wurde in diesem Kapitel das Angebot-Nutzungs-Modell genutzt mit dem Fokus auf der Angebotsseite, die mit den Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen und den Dimensionen für qualitätvollen Unterricht die Grundlage bildet für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten. Dem Angebot-Nutzungs-Modell kann für die Fortbildung von Lehrpersonen eine „verständigungsstiftende Funktion“ zugedacht werden (Kohler & Wacker, 2013:242): es zeigt zum einen die „Gestaltungsmerkmale von Unterricht unter der Erwartung von Wirkungen“ (Kohler & Wacker, 2013:249; vgl. Seidel, 2014; Helmke, 2005) und dient zugleich als Orientierungsrahmen für die Ausrichtung des Fortbildungsangebotes.

Dem Angebot-Nutzungs-Modell liegt ein Verständnis von Unterricht zugrunde als „Gestalten von Lerngelegenheiten mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen“ (Seidel, 2014:857; vgl. auch Helmke, 2005) und ist orientiert an einem konstruktivistischen Lernbegriff, der für die Ausrichtung des Unterrichtshandelns von Lehrpersonen als bedeutsam angesehen werden kann. Demzufolge erscheint es für Lehrerfortbildung wichtig, die Vermittlung von Wissen über Prinzipien, Instrumente und Verfahren immer mit Blick auf deren Wirkung auf Lernen auszurichten und sie als

Einflussfaktoren auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen (vgl. Hattie, 2009; Lipowsky, 2006, 2009).

Die Beachtung der Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen lässt ein Fortbildungsangebot notwendig erscheinen, das über die Erweiterung der Wissensbestände zu einer Erweiterung der förderorientierten Überzeugungen und der Handlungskompetenz führt. Überzeugungen, so auch die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, gelten als schwer zugänglich. Forschungsbefunde legen nahe, Selbstwirksamkeitserwartungen über Selbst-/Reflexion anzusprechen. Das Angebot der Fortbildungsreihe zielt neben der Vermittlung von Wissen über Prinzipien, Instrumente und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten insbesondere auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler. Hier kann die Vermittlung allgemein-pädagogischen Wissens zur Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen als wirkungsvoll erwartet werden (vgl. Voss et al., 2014; Shulman, 1987).

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse zu Veränderungsprozessen aus dem Conceptual Change bedeutet das für Lern- und Fortbildungsangebote für Lehrpersonen wie für Unterrichtsangebote, persönliche Ressourcen im Blick zu haben: Zeit für die Auseinandersetzung mit den Inhalten, Angebote zur Selbstreflexion und Selbstregulation, Anknüpfen an motivationales Interesse, etc.. Es gilt auch, im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses, an das Vorwissen der Lehrpersonen anzuknüpfen und konstruktive Unterstützung für die Umsetzung von Wissen in Können anzubieten. Die Nutzung des Angebotes schließlich liegt – wie bei Schülerinnen und Schülern auch – bei der Lehrperson und deren Entscheidung, das Lernangebot aufzugreifen und zu nutzen.

Für die Umsetzung von Fortbildungsinhalten kommt der Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis wie auch der Reflexion zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte und möglicher Wirkung auf Seiten der Lernenden besondere Bedeutung zu (vgl. Messner & Reusser, 2000; Lipowsky, 2004, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012). Vor diesem Hintergrund erscheint es ebenso wichtig, in Lehrerfortbildungen entsprechende Angebote zur Selbstreflexion und -regulation vorzusehen und zu

etablieren, um die Neuorganisation des erarbeiteten Wissens über Prozesse der Selbstreflexion und Selbstregulation anzustoßen und zu ermöglichen (vgl. Keller-Schneider, 2016; Kunter et al., 2009) und dadurch Effekte auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zu erzielen.

4 Wirksame Qualifizierungsansätze für Lehrerfortbildung

Fortbildungsangeboten und der Teilnahme an Fortbildungen wird ein hoher Stellenwert für die Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen zugesprochen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014; Lipowsky, 2004; Helmke, 2007; Kunter et al., 2009; Baumert & Kunter, 2006; Weschenfelder & Wieseno, 2014; Oelkers & Reusser, 2008; Timperley, 2008; Hattie, 2009) und z.B. in den „Vereinbarungen zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK (2004) festgeschrieben. Zugleich sind Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen noch eher eine Seltenheit (vgl. Terhart, 2002; Hartinger et al., 2006; Desimone, 2009; Weschenfelder, 2014; Weinert & Helmke, 1996) und von daher als Desiderat Forschungen erwünscht, „die den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur an Veränderungen der Überzeugungen festmachen, sondern auch Veränderungen des Handelns oder der Unterrichtswirkungen einbeziehen“ (Reusser & Pauli, 2014:654).

Desimone (2009:185) macht diesen Wirkungszusammenhang in einem Modell deutlich:

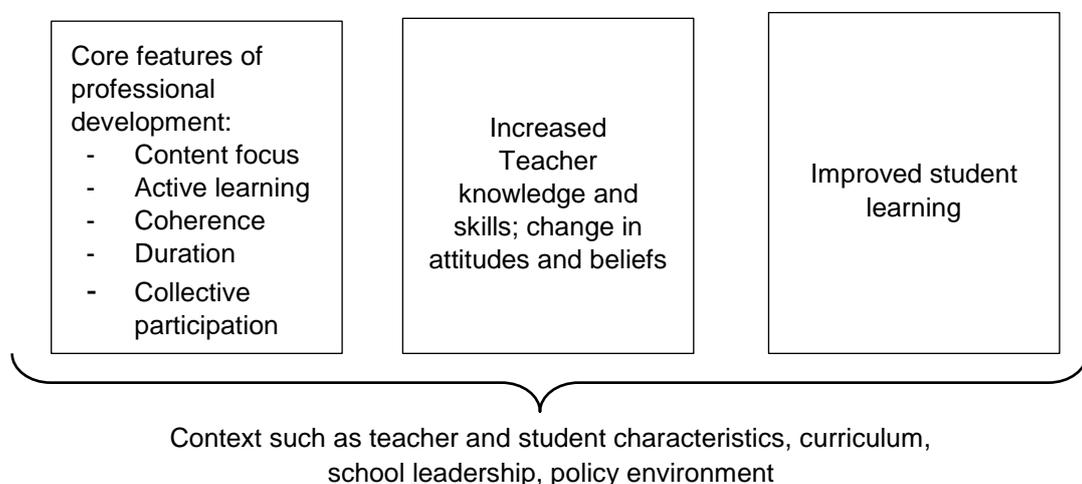


Abb. 5: Proposed core conceptual framework for studying the effects of professional development on teachers and students (Desimone, 2009:185)

Fortbildung kann daher nicht nur als Selbstzweck gesehen werden; vielmehr geht es darum, mit entsprechenden Fortbildungskonzeptionen Lehrpersonen zu Unterrichtshandeln anzuleiten, das zu verständnisvollem und erfolgreichem Lernen der Schülerinnen und Schüler führt. Helmke (2007) verweist auf die „Wirkungskette“ (Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen)“ (Helmke, 2007:12), die durch Lehrerbildung/-fortbildung ausgelöst werden kann, und neuere Studien und Metaanalysen bestätigen, „dass Professionalisierungsmaßnahmen durchaus positive Effekte haben können“ (Lipowsky & Rzejak, 2012:1; vgl. Desimone, 2009; Timperley, 2008; Lipowsky, 2009). Zugleich gilt als gut erforscht, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen stark durch ihre Überzeugungen, „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt“ (Voss, et al., 2011:235), Theorien und langjährige Erfahrungen geprägt ist und schwer für Veränderungen zugänglich ist (vgl. Voss, et al., 2011; Gregoire, 2003; Patrick & Pintrich, 2001). Hinzu kommt, dass Lehrpersonen im Unterricht unter der Notwendigkeit des schnellen Reagierens auf bewährte Erfahrungen zurückgreifen: „Das rasche Handeln des Experten setzt Wissen voraus, aber im Moment des Handelns wird kein bewusster Bezug auf das Wissen erlebt.“ (Bromme, 2014:122).

Nach Patrick und Pintrich (2001) können Prozesse zur Veränderung der Handlungskompetenz daher „nur dann erfolgreich sein, wenn eine „tiefe kognitive Verarbeitung und Auseinandersetzung mit diesen Theorien und den konfligierenden neuen Informationen stattfindet, die gleichzeitig durch adaptive motivationale Orientierungen unterstützt werden müssen“ (Voss et al., 2011: 251; vgl. Gregoire, 2003; Seiz et al., 2017).

„Fortbildungserfolg“ (Lipowsky, 2010:51) durch Lehrerfortbildung ist dann zu erwarten, wenn neben dem professionellen Wissen der Lehrperson auch deren Überzeugungen angesprochen und dadurch Veränderungen im konkreten Unterrichtshandeln bewirkt werden können. Für diesen Veränderungsprozess ist die praktische Erprobung und Umsetzung der Fortbildungsinhalte sowie die Reflexion dieser Prozesse von wesentlicher Bedeutung (vgl. Souvignier & Philipp, 2016).

Um entsprechende Fortbildungskonzeptionen zu entwickeln, sind die vorausgehend dargestellten Forschungsbefunde zu den Dimensionen professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen und zu Dimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts wesentliche Voraussetzung. Weil Veränderungsprozesse immer auch eine motivational-affektive Komponente beinhalten und im Berufsalltag als beschwerlich und belastend wahrgenommen werden können, sind Forschungsbefunde zu Veränderungsprozessen im Sinne des Conceptual Change und zur Implementation wissenschaftlicher Erkenntnisse und darauf basierender Konzeptionen hilfreich für die Konzeptualisierung von Fortbildungen für Lehrpersonen. Die Implikationen aus diesen Ansätzen und die darauf aufbauende Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.1 Kognitiv-affektives Modell des Conceptual Change für Veränderungsprozesse in der Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Wie können Lehrpersonen zur intensiven Verarbeitung neuer Inhalte und Informationen angeleitet werden? Worauf ist dabei in Lehrerfortbildungen zu achten?

Als theoretischer Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Fragen können neben Forschungsbefunden zum kompetenztheoretischen Modell von Baumert und Kunter (2006) auch Forschungsbefunde genutzt werden, die in die sogenannte Conceptual Change-Theorie von Gregoire (2003) eingegangen sind.

Gregoire führt in seinem Modell den Prozess der Überzeugungs- und Konzeptveränderung auf Piagets Theorie der komplementären kognitiven Funktionen von Assimilation und Akkomodation zurück. Das Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation führt zur Anpassung neuer Informationen an bestehende und zu einem tiefergehenden Verarbeitungsprozess, der wiederum die Veränderung vorhandener Schemata bzw. Konzepte bewirkt. Dadurch wird die sogenannte Äquilibration hergestellt, so dass neue Phänomene und Herausforderungen bewältigt werden können (vgl. Pajares, 1992; Pintrich et al., 1993).

Veränderungen werden von Lehrpersonen erst dann angestrebt und verfolgt, wenn aktuelle Verhaltensmuster, bisheriges Unterrichtshandeln und Lernangebote nicht mehr als befriedigend, erfolgreich und wirksam erlebt werden und an

Grenzen stoßen. Zugleich sollten neue Konzepte und Angebote plausibel und wirkungsvoll erscheinen (vgl. Seiz et al., 2017; Gregoire, 2003; Patrick & Pintrich, 2001).

Auch die persönliche Relevanz einer anstehenden Neuerung und der soziale Kontext, z.B. Lehrerkollegium, Lerngruppe oder Elternschaft, beeinflussen die Veränderungsbereitschaft von Lehrpersonen (Gregoire, 2003).

Veränderungen setzen Lernprozesse voraus. Lernen als aktiver, individueller Konstruktionsprozess führt dazu, dass bestehende Schemata, Vorstellungen und Konzepte verändert oder weiterentwickelt werden. Dabei handelt es sich um tiefgreifende Umstrukturierungen sowie Veränderungen von Wissen, Vorstellungen und Überzeugungen.

In der psychologischen Forschung werden zwei Wegen zur Veränderung von Konzepten und Überzeugungen unterschieden:

- der systematische oder sogen. „harte“ (Jonen et al., 2003:95) Konzeptwechsel, wenn durch das neue Gelernte bestehende Vorstellungen und Konzepte um- oder neustrukturiert werden müssen
- der heuristische oder „weiche“ (Jonen et al., 2003:95) Konzeptwechsel, wenn an bestehende Schemata angeknüpft und diese erweitert oder differenziert werden können (vgl. Jonen et al., 2003; Seiz, et al., 2017; Gregoire, 2003).

Diese Prozesse der Assimilation und Akkomodation – von Deci et al. (1991) als Integration bezeichnet – sind anspruchsvolle kognitive Prozesse, an denen immer auch motivationale und affektive Faktoren sowie soziale Faktoren beteiligt sind (vgl. Jonen et al.; 2003; Seiz et al., 2017; Gregoire, 2003).

„Teaching is not a coldly rational process“ (Gregoire, 2003:150) – auch im Unterrichtshandeln von Lehrpersonen spielen Überzeugungen sowie affektive und emotionale Prozesse eine bedeutsame Rolle, deren impliziter und intuitiver Charakter eine Veränderung der Überzeugungen erschwert (vgl. Patrick & Pintrich 2001; Decker et al. 2014; Seiz et al., 2015; Bandura, 1977; Tschannen Moran et al., 1998).

Nach Patrick und Pintrich (2001) sind folgende Voraussetzung für eine Veränderung individueller Konzepte von Wissen, Vorstellungen und Haltung erforderlich:

„a) metaconceptual awareness and reflection, b) deeper cognitive processing and use of cognitive strategies, and c) general scientific thinking and processing.“ (Patrick & Pintrich, 2001:137).

Damit wird ein intensiver Reflexions- und Lernprozess als Voraussetzung für einen Veränderungsprozess beschrieben, wie er auch aus Forschungsbefunden zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung als notwendig bestätigt wird (vgl. Seiz, et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2014; Lipowsky, 2004, 2009; Messner & Reusser, 2000).

Ein Erklärungsmodell und Orientierungsrahmen für Veränderungsprozesse von Konzepten und Vorstellungen hat Gregoire (2003) mit dem „kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung“ (Cognitive - Affective Model of Conceptual Change; CAMCC) entwickelt und darin verschiedene Forschungsansätze integriert.

Im CAMCC wird die Kombination aus kognitiven und affektiven Faktoren berücksichtigt und die Struktur von Veränderungsprozessen transparent und somit für Interventionen leichter zugänglich gemacht:

„The CAMCC is an explicit model of conceptual change in line with recent theory about the importance of motivation and affect in the process of conceptual change“ (Gregoire 2003:173; Schlax, 2016; Seiz, et al., 2017).

Für Veränderungsprozesse gelten motivationale Orientierungen einer Lehrperson als grundlegend. Nach Pintrich et al. (1993, 2001) sind es vor allem vier zentrale motivationale Konstrukte, die die Veränderungsbereitschaft beeinflussen: „goals, values, self-efficacy, and control beliefs“ (Pintrich et al.; 1993:167). Sie wurden in den vorangehenden Kapiteln als Facetten des Konstrukts Motivation und in ihrer reziproken Wechselwirkung auf Lernen, Selbstregulation und Leistung dargelegt.

Gregoire (2003) weist in seinem Modell des Conceptual Change auf weitere bedeutsame Faktoren für Veränderungsprozesse bei Lehrpersonen hin, so z.B. auf die Zeitressource, individuelle Belastbarkeit, bisherige Unterrichtserfahrungen

sowie auf die Bedeutung lerntheoretischer Überzeugungen einer Lehrperson (vgl. Gregoire, 2003; Tschannen Moran et al.,1993; Klusmann et al.,2006).

Ein weiterer Faktor und grundlegende Voraussetzung für einen Veränderungsprozess stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen dar, das Zutrauen in die eigene Fähigkeit zur Veränderung. Nur wenn erwartet werden kann, die Anforderungssituation bewältigen und das angestrebte Ziel erreichen zu können, wird die Bereitschaft und die Anstrengung für den Veränderungsprozess entstehen können (vgl. Badura, 1977, 1979; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen Moran et al., 1998; Pajares et al., 2001).

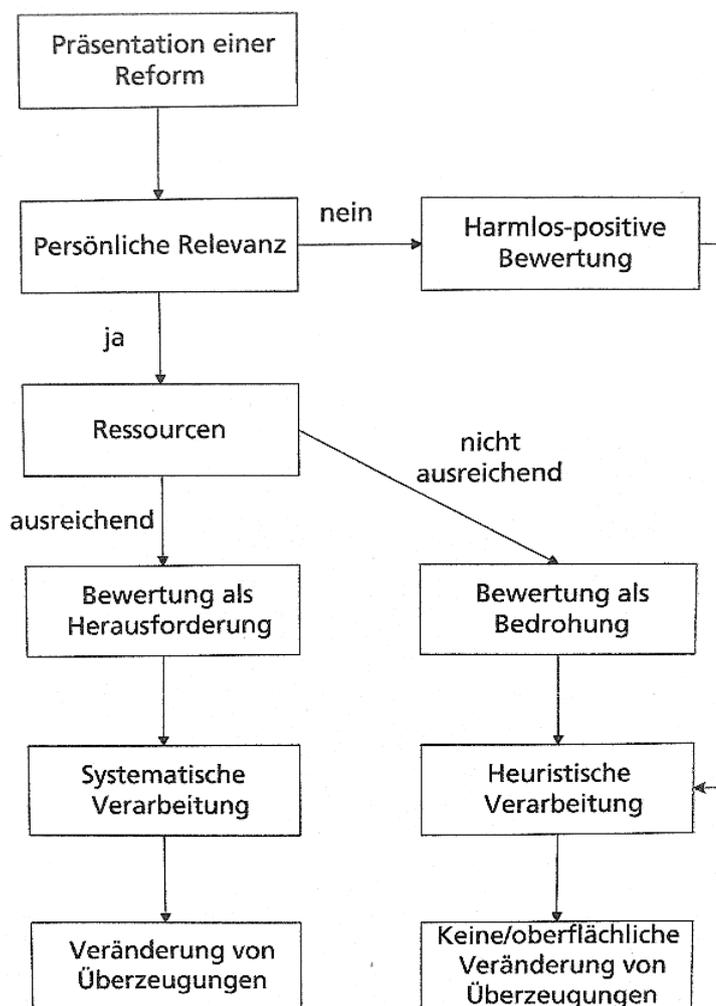


Abb. 6: Kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (Seiz et al 2017:459)

Die Auseinandersetzung mit und die Reflexion über eigene Überzeugungen und Konzepte werden von Gregoire ebenfalls als weitere wesentliche Faktoren für Veränderungsprozesse und zugleich als Herausforderung dargestellt. Im Rahmen

von Lehrerfortbildungen kann durch Anleitung und Unterstützung der Reflexion zur Veränderung von Überzeugungen und Haltungen beigetragen werden (vgl. Seiz et al 2017; Leuchter et al., 2006; Reusser & Pauli, 2014; Patrick & Pintrich, 2001; Souvignier & Philipp, 2016).

Die Bedeutung emotionaler und affektiver Elemente für die Veränderungsbereitschaft von Lehrpersonen lässt sich im Prozessmodell des Conceptual Change – hier in der Fassung von Seiz et al 2017 – nachvollziehen.

Situationen und die damit verbundenen Anforderungen werden individuell wahrgenommen und bewertet. Diese Einschätzung erfolgt auf der Grundlage von Vorerfahrungen, Vorwissen, Überzeugungen und bestehenden Konzepten (vgl. Decker et al. 2014; Seiz et al., 2017; Keller-Schneider, 2016; Pintrich et al., 1993).

Gleich zu Beginn in der Konfrontation der Lehrperson mit einer Neuerung, neuen Wissens-elementen oder einem Fortbildungsthema fällt eine Entscheidung: Wird dem Thema persönliche Relevanz beigemessen oder nicht. Bei dieser Entscheidung spielen rationale Beweggründe wie z. B. Nützlichkeits-erwägungen oder soziale Kontextfaktoren, immer aber auch emotional-affektive und motivationale Aspekte eine Rolle (Gregoire, 2003).

Wird das Thema oder die Neuerung nicht als bedeutsam eingeschätzt, bleibt eine Beschäftigung damit oberflächlich und heuristisch, so dass keine nachhaltige Veränderung von Wissen und Überzeugungen erfolgen wird.

Wird dem Thema jedoch subjektive Bedeutung zugeschrieben, ist es entscheidend für den Beginn der Auseinandersetzung, dass die notwendigen Ressourcen gegeben sind wie z.B. ausreichende Zeit, erforderliches Vorwissen, Anstrengungsbereitschaft und Interesse.

Zugleich darf die Herausforderung des neu zu erlernenden Wissens und Handelns nicht zu hoch, jedoch auch nicht zu gering sein. Wird die Lernsituation als Bedrohung und Überlastung und nicht als zu meisternde Herausforderung empfunden, findet nur eine vordergründige Beschäftigung mit dem neuen Inhalt statt, der dann nicht in das Handlungsrepertoire der Lehrperson akkomodiert und übernommen wird; die Neuerung bleibt ohne nachhaltigen Effekt.

Ob eine Situation jedoch als Bedrohung oder als Herausforderung eingestuft wird, hängt wiederum von den individuellen Ressourcen der Person ab (vgl. Seiz et al., 2017:458). Zu diesen individuellen Ressourcen zählen neben der Zeit und der Dauer der Auseinandersetzung und der Arbeit an den eigenen Überzeugungen, z. B. im Rahmen von Fortbildung, vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson (vgl. Seiz et al., 2017; Gregoire, 2003; Tschannen Moran et al., 1993; Decker et al., 2014).

„If teachers have strong beliefs in their capability for implementing the reform in their classroom, then the model stipulates that they perceive the situation as challenging as long as their ability is sufficient for the task“ (Gregoire, 2003:167).

Sind die aufgeführten Ressourcen ausreichend vorhanden, wird die Arbeit am neuen Thema oder Inhalt als Herausforderung angenommen und kann in systematischer und reflexiver Verarbeitung durchdrungen werden. Nach Gregoire (2003) kann es nur so zur Veränderung von Überzeugungen und Konzepten kommen.

In der Studie Proliefs (2011-2015), die am IDeA-Forschungszentrum (Individual Development and Adaptive Education) durchgeführt wurde, konnte gezeigt werden, dass über Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen eine intensive kognitive Verarbeitung und dadurch eine Veränderung der Überzeugungen von Lehrpersonen bewirkt werden kann. Dabei wurden als Beispiele die Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrpersonen zum kooperativen Lernen und zur Klassenführung gewählt. Im Mittelpunkt der Studie standen die Frage nach individuellen Merkmalen, die die Auseinandersetzung beeinflussen, sowie die Frage nach der Gestaltung von Lehrerfortbildungen, die zur systematischen Verarbeitung neuer Inhalte und damit zur Veränderung von Überzeugungen führen.

Die Ergebnisse von Proliefs bestätigen die Konzeption von Gregoire (2003): eine Veränderung der Überzeugungen der Lehrpersonen erfolgte nur bei systematischer Reflexion und Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten. Voraussetzung für die Bereitschaft zur Auseinandersetzung war, ob die Situation als zu meisternde Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrgenommen wurde. Diese individuelle Überzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung war schließlich wiederum abhängig von motivationalen Ressourcen der Lehrkräfte wie Interesse,

Relevanz des Themas und Einschätzung der erfolgreichen Bewältigung und der Selbstwirksamkeit.

Auch Decker et al. (2014) konnten in ihrer Studie mit 536 Lehramtsanwärtern die besondere Bedeutung von Reflexion als Voraussetzung und den Zusammenhang zwischen Reflexion und Veränderung von Überzeugungen belegen. Dabei zeigte sich die Qualität der Diskussion im Rahmen und im Verlauf der Lehrerfortbildungen als einflussreiche Größe für die Reflexion (vgl. Decker et al., 2014, Pintrich et al., 1993, 2001).

Als wesentlich bleibt für wirksame Lehrerfortbildung festzuhalten, dass Lehrpersonen nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern sie angeleitet werden, sich aktiv, reflexiv und systematisch mit den neuen Inhalten auseinanderzusetzen, um diese in ihr Handlungsrepertoire und in ihre Unterrichtskonzeption integrieren zu können (vgl. Seiz et al., 2017; Tschannen Moran et al. 1993; Souvignier & Philipp, 2016). Hier spielen – wie oben dargelegt – die persönlichen Ressourcen der Lehrperson eine bedeutsame Rolle.

Aus den Forschungsbefunden zum Conceptual Change lassen sich folgende Voraussetzungen für die Veränderung von Überzeugungen und Haltungen von Lehrpersonen und Aspekte für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen ableiten:

- das Thema sollte als persönlich relevant gesehen werden; die Relevanz der Fortbildung kann auf individuell unterschiedlichen Motiven beruhen
- als weitere Voraussetzung nennen Seiz et al. die „individuellen Ressourcen“ wie Selbstwirksamkeitserwartungen oder Interesse.“ (Seiz et al., 2003:458; Voss et al 2011); starke bzw. schwache Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen gilt als der entscheidende Faktor dafür, ob das Angebot als Herausforderung oder Bedrohung wahrgenommen wird (vgl. Gregoire, 2003)
- im Sinne konstruktivistischer Lerntheorie erhält das Vorwissen der Lehrpersonen und die Anschlussfähigkeit der Fortbildungsinhalte an das Vorwissen besondere Bedeutung

- die Zeitdauer der Fortbildung wird als wichtiger Faktor herausgestellt; es muss genügend Zeit für die Fortbildung zur Verfügung stehen, um Veränderungen von Verfahren und Vorgehensweisen zu erlernen, in der Unterrichtspraxis zu erproben und zu reflektieren

Durch den konzeptuellen Rahmen des Conceptual Change Models von Gregoire (2003) kann auch Verständnis für die mögliche Resistenz von Überzeugungen und Konzepten von Lehrpersonen erzeugt werden. Neben diesem Erklärungseffekt zeigt das Modell neben Ansatzpunkten auch Einflussvariable für mögliche Interventionen und die Gestaltung von Veränderungsprozessen (vgl. Gregoire, 2003; Schlax, 2016). Es sind demzufolge mehrere Faktoren, die eine Veränderung von Überzeugungen und Haltung von Lehrpersonen beeinflussen. Als „Implikation für Forschung und Praxis“ resümieren Dubberke et al (2008:204):

„Konstruktivistische, innovative Überzeugungen von Lehrkräften können nur dann im unterrichtlichen Handeln umgesetzt werden, wenn eine Lehrkraft auch Wissen darüber besitzt, wie sie diese Umsetzung realisieren kann, und wenn sie psychologisch gefestigt und motiviert genug ist, diese risikoreicheren Lernformen auch einzusetzen.“ (Dubberke et al., 2008:204; Gregoire 2003).

Für erfolgreiche Lehrerfortbildung lässt sich daraus ableiten, dass es zum einen um systematische Vermittlung anschlussfähigen Wissens geht, ebenso jedoch auch um die Berücksichtigung der motivationalen und affektiven Faktoren und der Selbstwirksamkeitserwartungen, die es durch Anleitung zu systematischer Reflexion bewusst zu machen gilt.

Für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen wird zudem die Beachtung einer systematischen Strukturierung der Fortbildungsangebotes deutlich mit den Phasen Wissensvermittlung – Erprobung – Reflexion.

4.2 Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen

Die Debatte über qualitätsvollen Unterricht und die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen hat auch dazu geführt, die Qualität und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung zu hinterfragen (vgl. Lipowsky, 2004; KMK, 2015; Messner & Reusser, 2000; Kleickmann et al., 2006). Allerdings gibt es für den Bereich der Qualität und Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen jedoch noch „eine Fülle von Forschungsfragen, die bislang gar nicht oder nur unzureichend beantwortet sind“

(Lipowsky, 2018:6; vgl. Lipowsky, 2004, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012). So z.B. auch die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Lehrpersonen neu Gelerntes auch in die Unterrichtspraxis umsetzen (vgl. Lipowsky, 2009; Lipowsky & Rzejak, 2012; Timperley, 2008; Reusser & Pauli, 2014).

Fortbildungen, die auf Veränderung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen adressieren, erscheinen dann als erfolgversprechend, wenn neben Informationen auf kognitiver Ebene das konkrete Unterrichtshandeln angesprochen und trainiert wird. Dazu empfehlen Reusser und Pauli (2014) Fortbildungsformate, die aus einer Kombination von theoretischem Wissensinput und „Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen“ bestehen, „deren Ziel es sein muss, Handlungsalternativen soweit einzuüben, dass diese als neue „Handlungsroutinen“ für die Bewältigung der vielfältigen, in der Regel interaktiven und komplexen Unterrichtssituationen und Probleme zur Verfügung stehen“ (Reusser & Pauli, 2014:655; vgl. Timperley, 2008; Lipowsky, 2009; 2010).

Diese Fortbildungsformate entsprechen den von Lipowsky (2010) und Lipowsky und Rzejak (2014) entwickelten Fortbildungsmerkmalen in vier aufeinander aufbauende Ebenen, die nachweislich Wirkung auf das Lernen von Lehrpersonen zeigen. Diese Ebenen korrespondieren mit den Aspekten erfolgreicher Implementation sowie des Conceptual Change. Sie können als bedeutsame Größen für die Konzeptualisierung von Programmen und Fortbildungen gesehen werden.

1. *Ebene: Reaktionen und Einschätzungen der Lehrpersonen* – es geht um die Zufriedenheit, Akzeptanz, Nützlichkeit und Relevanz, die den Fortbildungsinhalten beigemessen wird
2. *Ebene: Erweiterung der Lehrerkognitionen* - es geht um die Erweiterung des Wissens aber auch um handlungsleitende Vorstellungen, subjektive Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen
3. *Ebene: Unterrichtspraktisches Handeln* - es geht um die individuelle Umsetzung von Fortbildungsinhalten und Veränderungen des Unterrichtshandelns

4. *Ebene: Effekte auf Schülerinnen und Schüler* - es geht um Auswirkungen der Fortbildung auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lipowsky, & Rzejak, 2014; Lipowsky, 2010; Gessler & Gebe-Opfermann, 2011).

Die auf der 1. *Ebene* erzielten mehr affektiv-emotionalen Reaktionen von Lehrpersonen sind Voraussetzung für eine engagierte und kontinuierliche Teilnahme an einer Fortbildung. Sie sind allerdings noch kein Garant für einen Umsetzungsprozess von Neuerungen in die Unterrichtspraxis (vgl. Lipowsky, 2010; Göb, 2017; Gessler & Gebe-Opfermann, 2011).

Nach Gessler und Gebe-Opfermann (2011), die sich auf das Vier-Ebenen-Evaluationsmodell von Kirkpatrick (2005) beziehen, hat die Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit zwei Funktionen: die Teilnehmer einer Fortbildung erfahren Aufmerksamkeit und Wertschätzung für ihre Reaktionen und Einschätzungen, zum anderen können so Veränderungen oder adaptive Anpassungen der Fortbildung eingeholt werden.

Reaktionen zur Akzeptanz und Zufriedenheit von Lehrpersonen zu dieser 1. Ebene können z.B. mittels eines Fragebogens direkt im Anschluss an eine Fortbildung erhoben werden.

Anders steht es mit den auf der 2. *Ebene* angesprochenen Lehrerkognitionen, Vorstellungen und Überzeugungen. Sie gelten als schwer zugänglich (vgl. Pajares, 1992; Wilde & Kunter, 2016; Reusser & Pauli, 2014; Baumert & Kunter, 2006; Seiz et al., 2017), hieran anzusetzen gilt jedoch als „eine wesentliche Bedingung für die nachhaltige Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen“ (Krammer et al., 2010:228; Gessler & Gebe-Opfermann, 2011)). Veränderungen auf dieser Ebene sind u.a. zu erwarten, wenn die Lehrperson in der Reflexion ihres Unterrichtshandelns die positive Wirkung auf die Lernenden erfährt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014; Messner & Reusser, 2000, 2014; Seiz et al., 2017).

Um Reaktionen von Lehrpersonen zur 2. Ebene einzuholen bedarf es einer entsprechenden Konstruktion von Items und Fragebogen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Weschenfelder, 2014; Hartig & Jude, 2007).

Auf der 3. *Ebene* schließlich erzielt Fortbildung Wirkung im Transfer von Fortbildungsinhalten auf die konkrete Unterrichtsebene. Dies gilt als anspruchs-

voller und individueller Prozess, bei dem u.a. die Ressourcen der Lehrperson, wie Zeit, Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation eine Rolle spielen.

Um die Wirkung von Lehrerfortbildung auf dieser Ebenen zu ermitteln stellen Unterrichtshospitationen und Videoaufnahmen des Unterrichts die direkten Zugangsmöglichkeiten dar. Weil dies jedoch häufig nicht möglich ist, gilt die Befragung und Selbstauskunft als „Datenquelle der Wahl“ (Hartig & Jude, 2007:26; vgl. Weschenfelder, 2014; Baumert, 1993).

Schließlich wird auf der 4. Ebene der weitreichendste Effekt und das Ziel von Fortbildungsbemühungen angesteuert: die Wirkung auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Studien zeigen, dass durch Lehrefortbildung entsprechende Effekte auf Schülerleistungen zu erzielen sind (vgl. Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2014).

Für die Erhebung der Wirkung auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sind Studien erforderlich, die für das Monitoring und die Steuerung im Bildungssystem hilfreich sind.

Ob und wieviel eine Lehrperson von der Teilnahme an einer Fortbildung profitiert, hängt von vielfältigen Variablen ab (vgl. Göb, 2017; Lipowsky, 2009, 2010). Dazu sei analog auf das in der Unterrichtsforschung etablierte Angebot-Nutzungs-Modell verwiesen, das die Wechselwirkung der Variablen deutlich werden lässt (vgl. Lipowsky, 2010).

Dazu zählen auf der Nutzungsseite „Merkmale der Lehrperson selbst, wie bspw. ihre Erwartungen, Ziele, ihre Haltung gegenüber dem eigenen Lernen und dem Lernen der Schüler, ihre Vorkenntnisse, ihre spezifische Motivation, an der Fortbildung teilzunehmen und die Bereitschaft, die Fortbildungsinhalte in das eigene unterrichtliche Handeln zu integrieren,...“ (Lipowsky & Rzejak, 2012:1). Weitere wichtige personenbezogene Variable und Einflussfaktoren sind das Vorwissen und Konzepte, sowie individuelle Ressourcen wie Ziele und der Wert, der der Fortbildung beigemessen wird (vgl. Lipowsky, 2009). Zu den individuellen Ressourcen zählen auch volitionale Voraussetzungen wie die Ausdauer und das Durchhaltevermögen wie z.B. die Ausdauer, trotz Arbeitsbelastung an einer einjährigen Fortbildungsreihe teilzunehmen.

Als weitere Bedingung für Fortbildungserfolg hebt Timperley (2008) die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen hervor, insbesondere die Überzeugung, für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich zu sein und deren Lernerfolg beeinflussen zu können. Die Überzeugung, wirksam sein zu können, erhöht wiederum die Bereitschaft zum eigenen Lernen und zur Umsetzung von Neuerungen im Unterrichtshandeln (vgl. Lipowsky, 2009; Timperley, 2008).

Es hat sich gezeigt, dass die Ausrichtung der Fortbildung auf das Lernen und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu den Voraussetzungen für eine Veränderung des Unterrichtshandelns gilt (vgl. Hattie, 2009; Kleickmann et al., 2006), ebenso die Anleitung zur Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln (vgl. Messner & Reusser, 2000; Lipowsky, 2009; 2010). Lipowsky (2009) weist darauf hin, dass das Verantwortungsbewusstsein für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei Lehrpersonen nicht bereits zu Beginn einer Fortbildung angelegt sein muss, sondern sich im Verlauf der Fortbildung – aufgrund des Fortbildungsangebotes - ausprägt.

Auf der Angebotsseite spielt die Konzeption der Fortbildung eine bedeutende Rolle für die Nutzung des Fortbildungsangebotes und für die Bereitschaft von Lehrpersonen, den Transfer des erworbenen Wissens in das Unterrichtshandeln anzugehen. Messner und Reusser (2000) sprechen auch beim beruflichen Lernen vom „Paradigma der Wissenskonstruktion“ (Messner & Reusser, 2000:284). Wie für jegliches Lernen gilt im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses ebenso für das Lernen von Erwachsenen, dass alles neu zu Lernende an das Vorwissen anknüpfen und in aktiver Auseinandersetzung erworben werden muss (vgl. Lipowsky, 2009, 2010; Kleickmann et al., 2011; Hartinger et al., 2006). Wie bei allen Lernprozessen sind die Assimilation und Akkomodation die erforderlichen Prozesse zur adaptiven Passung kognitiver Strukturen und Konzepte auch für die konkrete Umsetzung von Neuerungen in das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen (vgl. Messner & Reusser, 2000). Hierbei ist die Anknüpfung an das Vorwissen eine entscheidende Voraussetzung.

Es stellt sich nun die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Lehrpersonen durch Fortbildungen angeleitet und angeregt werden, unterrichtliche Neuerungen zu erlernen und in ihren Unterricht zu integrieren?

In der Forschungsliteratur ist Übereinstimmung über Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung zu finden. Die folgende Aufzählung ist orientiert an „Merkmale(n) wirksamer Lehrerfortbildung“ von Lipowsky und Rzejak (2014), die auch in die „Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ (2010) aufgenommen wurden (vgl. Oelkers & Reusser, 2008):

1. Die Dauer einer Fortbildung und die Zeit für die Fortbildung

Lehrerfortbildungen werden dann eher erfolgreich sein, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (vgl. Lipowsky, 2004, 2012; Göb, 2017; Desimone, 2009). In kurzen halb- oder auch ganztägigen Fortbildungen kann es kaum gelingen, neu zu lernendes Wissen zu verankern und Handlungsrountinen aufzubrechen (vgl. Lipowsky, 2012, 2018). Auch sind affektive oder motivationale Faktoren sowie Vertrauensbildung nur schwer in kurzer Zeit zu entwickeln (vgl. Kleickmann et al., 2006). Diese Faktoren können jedoch als Voraussetzung für die Veränderung von Handlungsrountinen angenommen werden (vgl. Gregoire, 2003; Seiz et al., 2017). Weitere Determinanten für das Gelingen von Lehrerfortbildungen sind z.B. die zeitlichen Ressourcen, die der Lehrpersonen zur Verfügung stehen oder auch Belastungen, die einem Engagement entgegen stehen können (vgl. Desimone, 2009; Göb, 2017).

2. Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Lehrerwissens und Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

Qualitätvoller Unterricht zielt auf verständnisvolles Lernen und damit auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012; 2018). Dies gilt es auch mit dem Fortbildungsangebot anzustreben, so dass die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen vorrangig auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die gezielte Unterstützung des Lernens ausgerichtet ist (vgl. Kleickmann et al., 2006; Timperley, 2008; Lipowsky, 2009). Formative Lernstandsermittlung und begleitende Diagnostik der Lernentwicklung können als notwendige Voraussetzung für

die Gestaltung adaptiver Lernangebote gesehen werden (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Helmke, 2015; Kunter & Voss, 2011).

Wie in jedem Unterricht ist für erfolgreiche Lernprozesse auch in der Fortbildung von Lehrpersonen wichtig, an das Vorwissen, das allgemein-pädagogische Lehrerwissen und die Vorstellungen von Lernen anzuknüpfen und es für die Ausrichtung auf Unterstützung des Lernens und die Lernprozesse zu nutzen (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2016; Kunter et al., 2009; Timperley, 2008; Göb, 2017).

Dazu zählt auch die Entwicklung „kognitiver Empathie“ (Lipowsky, 2018; vgl. Hattie, 2009) z.B. für Verständnisschwierigkeiten der Lernenden sowie die Anleitung zu konstruktiver Unterstützung.

3. Die Wirkungen des eigenen Unterrichtshandelns erfahrbar machen

Mit Bezug auf Timperley (2008) bezeichnet es Lipowsky (2018) als „Schlüsselmerkmal erfolgreicher Fortbildungen“ (Lipowsky, 2018:3), Lehrpersonen aufzuzeigen, dass sie ihr unterrichtliches Handeln verändern und dadurch Wirkung auf Seiten der Lernenden erzielen können. Damit wird die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen und auch die Motivation für die weitere Umsetzung von Fortbildungsinhalten gestärkt. Als Voraussetzung für diesen Erkenntnis- und Reflexionsprozess ist die Vermittlung von handlungsleitendem Wissen und empirischen Erkenntnissen anzusehen (vgl. Krammer, et al., 2010; Desimone, 2009; Souvignier & Philipp, 2016). Zudem empfiehlt Lipowsky, Lehrpersonen gezielt auf „relevante Schülerreaktionen“ (Lipowsky, 2018:3) hinzuweisen und bei der Einschätzung dieser Beobachtungen zu unterstützen, weil sie sonst nicht unbedingt in den Fokus geraten.

4. Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen

Durch ein systematisches Vorgehen von Input, Gelegenheit zur Erprobung der Neuerungen und Reflexion der Praxiserfahrungen kann erwartet werden, dass Lehrpersonen neue Wissens Elemente aufnehmen, dadurch ihr konzeptionelles Verständnis erweitern und ihr Unterrichtshandeln verändern. Wesentliche Bedeutung kommt dabei der Selbstreflexion zu. Diese Abfolge „...ist aus Sicht der Forschung eine wichtige Voraussetzung für eine dauerhafte Veränderung von unterrichtlichen Routinen und Handlungsmustern, die sich häufig über Jahre

hinweg ausgebildet haben und daher häufig nicht schnell zu verändern sind“ (Lipowsky & Rzejak, 2014:35f; vgl. Lipowsky, 2004; Seiz et al., 2017; Souvignier & Philipp, 2016). Eine systematische, Kriterien gestützte Reflexion der Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die eigene Unterrichtspraxis wird daher empfohlen und gilt als Voraussetzung für Veränderung vorhandener Konzepte sowie des Unterrichtshandelns (vgl. Seiz et al., 2017; Reusser & Pauli, 2014; Lipowsky, 2004; Timperley, 2008; Göb, 2017; Souvignier & Philipp, 2016).

Ein wichtiger Faktor für die Akzeptanz und Aufnahme neuen Wissens stellt in der Konzeption des Fortbildungsangebotes die Anleitung zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis dar. Nach Souvignier und Philipp (2016) ist davon auszugehen, „dass neue Unterrichtsprinzipien nur dann übernommen werden, wenn eigene Erfahrungen mit diesen neuen Konzepten gemacht und diese positiv bewertet wurden“ (Souvignier & Philipp, 2016:16).

Sind die Vorgaben für die Übertragung in die individuelle Unterrichtspraxis zu eng, kann dadurch die Akzeptanz reduziert werden. Sind die Gestaltungsspielräume jedoch zu groß und werden Fortbildungsbausteine nicht konzeptgetreu umgesetzt, besteht die Gefahr, dass „das Erleben eigener Wirksamkeit gering ausfällt und positive Wirkungen der Fortbildung ausbleiben“ (Lipowsky, 2018:4, 2004). Dazu bedarf es der Unterstützung der Lehrpersonen, möglicherweise im Sinne der „mutual adaption“ (Souvignier & Philipp, 2016:14) durch Anpassung der Fortbildungsinhalte an die spezifische Unterrichtssituation und -praxis der jeweiligen Lehrperson.

5. Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts

Für die Konzeptionierung von Lehrerfortbildung ist die Orientierung an wissenschaftlichen Standards der Unterrichtsforschung Voraussetzung, um evidenzbasierte Fortbildungsangebote vorhalten zu können, aber auch um Kohärenz in den Angebotsschwerpunkten zu erzielen (vgl. Lipowsky, 2018; Oelkers & Reusser, 2008; Souvignier & Philipp, 2016). Lehrerfortbildung kann Wirkung erzielen, wenn Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihren Unterricht an den aus der Unterrichtsforschung als wirksam erwiesenen Merkmalen qualitätsvollen Unterrichts und damit auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts auszurichten. Durch eine entsprechende inhaltliche Konzeption des Fortbildungsangebotes kann

zudem die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und dessen konstruktive Unterstützung gerichtet werden (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014; Lipowsky, 2018; Timperley, 2008; Desimone, 2009).

6. Feedback an die Lehrpersonen

Durch Feedback können Lehrpersonen in ihrem Veränderungsprozess unterstützt werden (vgl. Messner & Reusser, 2000; Hattie, 2009; Timperley, 2008). Dazu eignet sich z.B. Coaching. Studien zur Wirkung von Coaching zeigen, dass „Rückmeldungen eines Coaches tatsächlich mit Veränderungen im Lehrerhandeln einhergehen können“ (Lipowsky & Rzejak, 2012:9; vgl. Lipowsky, 2009).

In diesem Sinne sind auch Rückmeldungen der Fortbildner/-innen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen zu sehen, die in direktem Zusammenhang mit der Reflexion der individuellen Unterrichtspraxis stehen (vgl. Lipowsky, 2010, 2018).

Auch die Rückmeldung von Schülerleistungsdaten kann Wirkung auf das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen erzielen. Allerdings hat sich gezeigt, dass diese Rückmeldung ohne begleitende Maßnahmen zur Nutzung der Daten keine Wirkung entfalten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014; Timperley, 2008).

7. Professionelle Lerngemeinschaften

Damit die individuelle Professionalisierung von Lehrpersonen breitere Wirkung im Kollegium und in der Schule erzielt, werden sogenannte professionelle Lerngemeinschaften von Lehrpersonen als notwendig angesehen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014; Lipowsky, 2004; Desimone, 2009; Timperley, 2008; Messner & Reusser, 2000; Göb, 2017). Sie unterstützen die Verbreitung und die Verankerung der unterrichtlichen Neuerungen im Kollegium durch den gemeinsamen Austausch und den Rückhalt im Kollegium. In einem solchen Schulentwicklungsprozess ist die Schulleitung, die Fortbildungsergebnisse zur Steuerung der Unterrichts- und Schulentwicklung nutzt, von besonderer Bedeutung und wirkungsvoll (vgl. Lipowsky, 2004, 2009; Messner & Reusser, 2000).

Ein weiterer Effekt von Weiterbildung, die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen, sei hier als wichtige Ressource erwähnt: “Teachers who implemented new methods after training saw increased general teaching efficacy (...), felt greater responsibility for both positive and negative student learning, and had more

positive feelings toward teaching“ (Tschannen-Moran et al., 1998:237; vgl. Messner & Reusser, 2000).

In Ergänzung der o.g. „Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung“ von Lipowsky und Rzejak (2014) ist auf ein weiteres Element von Lehrerfortbildung zu verweisen: die „Professionalität und Kompetenzen“ (Lipowsky, 2010:52) der Fortbildner. In den Rückmeldungen zu Fortbildungen verweisen Lehrpersonen immer wieder auf die Fortbildner, deren Können und Wirkung. Zugleich kritisiert Lipowsky, dass dieser Personenkreis bislang noch selten im Zentrum von Forschungsinteresse stand (vgl. Lipowsky, 2010), wenngleich ihnen große Bedeutung für den Fortbildungserfolg zukommt.

Die Erwartungen an Fortbildner/-innen sind hoch. Dazu zählen fundiertes und breites Fach- und Systemwissen, Herstellung des Theorie-Praxis-Bezugs, sprachliche Klarheit und verständliche Erklärungen, Unterstützung bei der Aneignung und Umsetzung der Fortbildungsinhalte sowie wertschätzende und respektvolle Zusammenarbeit. Auch die Strukturiertheit und Klarheit in der Organisation und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen sind wichtige Voraussetzungen für deren Gelingen und eine positive Resonanz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. In Analogie zu den Merkmalen wirksamer Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2011; Kunter et al., 2009; Kunter & Pohlmann, 2015) sind die Begeisterungsfähigkeit für die Fortbildungsinhalte sowie für die Tätigkeit als Fortbildner ebenfalls wesentliche Merkmale guter Fortbildner (vgl. Lipowsky, 2017). Sie stellen einen bedeutsamen Faktor für die Akzeptanz von Fortbildungskonzeptionen dar.

II. Konsequenzen für die Konzeptualisierung einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten

Zur Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum Förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wurden Forschungsbefunde aus der Lehr-Lernforschung herangezogen. Sie machen deutlich, dass für Lehrer als Experten für Unterricht gut strukturiertes und gut vernetztes Wissen sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstregulation von zentraler Bedeutung sind (vgl. Messner & Reusser, 2000; Voss et al., 2011; Reusser & Pauli, 2014; Baumert & Kunter, 2006). Diese Komponenten wie auch die Überzeugungen von Lehrpersonen - hier insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartungen - beeinflussen deren Unterrichtshandeln wesentlich (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Reusser & Pauli, 2014).

In der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten soll die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen daher über diese zwei zentralen Komponenten angesprochen und weiterentwickelt werden:

- Vermittlung von Wissen für die Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten
- Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Steigerung und Unterstützung von Lernprozessen.

Das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen soll zu verständnisvollem Lernen und zu Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler führen. Aus dieser Zielsetzung erwächst die Notwendigkeit, Lehrpersonen mit Dimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts und dem damit implizierten konstruktivistischen Lernverständnis vertraut zu machen. In der Forschungsliteratur sind als Dimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts übereinstimmend effiziente Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung, prozessbegleitende Diagnostik und konstruktive Unterstützung zu finden. Diese Dimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts konnten aus der Forschungsliteratur durch entsprechende Unterrichtsprinzipien und -merkmale konkretisiert und in „Praxiswerkzeuge“ (Timperley, 2008:24) umgesetzt

werden; sie zielen auf förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten (s.o.. Kap.1).

Als Orientierungsrahmen für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht wird das Angebot-Nutzungs-Modell (Kunter & Trautwein, 2013) herangezogen. Dabei werden jedoch nicht die sogenannten Nutzer, die Lernenden, in den Blick genommen (vgl. Kap. 3.6), sondern auf die Lehrpersonen und deren Professionalisierung fokussiert. Die Rahmung durch das Angebot-Nutzungs-Modell bringt jedoch mit sich, dass auf der Angebotsseite sowohl die Dimensionen Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen wie auch die Dimensionen qualitativollen Unterrichts in Wechselwirkung mit der Nutzerseite, den Schülerinnen und Schülern gesehen werden (vgl. Lipowsky, 2009; 2010; Messner & Reusser, 2000; Hattie, 2009; Kleickmann et al., 2006). Das bedeutet für die Konzeptionierung der Fortbildungsreihe, die Lehrpersonen anzuleiten, die zu vermittelnden Prinzipien, Instrumente und Verfahren immer in der Wirkung auf verständnisvolles Lernen und die Unterstützung des Lernens zu sehen und zu reflektieren (vgl. Hattie, 2009; Seidel, 2014; Helmke, 2005).

Das Angebot-Nutzungs-Modell kann zugleich als Grundmuster für die Anlage der Lehrerfortbildungen selbst dienen. Dazu ist es notwendig, neben dem Angebot der aktiven Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten an das Vorwissen der Lehrpersonen anzuknüpfen, die Anleitung zur Selbstreflexion anzuleiten sowie die individuellen Ressourcen der Lehrpersonen zu beachten.

Schließlich ist als Gelingensbedingung bei der Konzeptualisierung des Fortbildungsangebotes auf Ergebnisse der Fortbildungs- und Implementationsforschung und damit auf Merkmale wirkungsvoller Fortbildung zu achten.

Zusammenfassend lassen sich für die Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten folgende Elemente als notwendig herausstellen:

- Entwicklung von allgemein-pädagogischen Prinzipien, Instrumenten und Verfahren basierend auf den Dimensionen qualitativollen Unterrichts

- Vermittlung von Wissen über o.g. Merkmale, Prinzipien und Instrumente zur Umsetzung in förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten
- Fokussierung der Lehrpersonen auf das Lernen in einem konstruktivistischen Verständnis und Anleitung zu konstruktiver Unterstützung der Lernprozesse
- Bewusstmachung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns sowie der Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schülern
- Beachtung von Merkmalen wirkungsvoller Fortbildung und der Implementation der Fortbildungsinhalte.

5 Entwicklung einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten

5.1 Konzept der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten

Aus den Ausführungen zu „II. Theoretischer Hintergrund“ und „III. Konsequenzen für die Konzeptualisierung einer Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten“ wurde folgende Struktur und Anlage der Fortbildungsreihe abgeleitet:

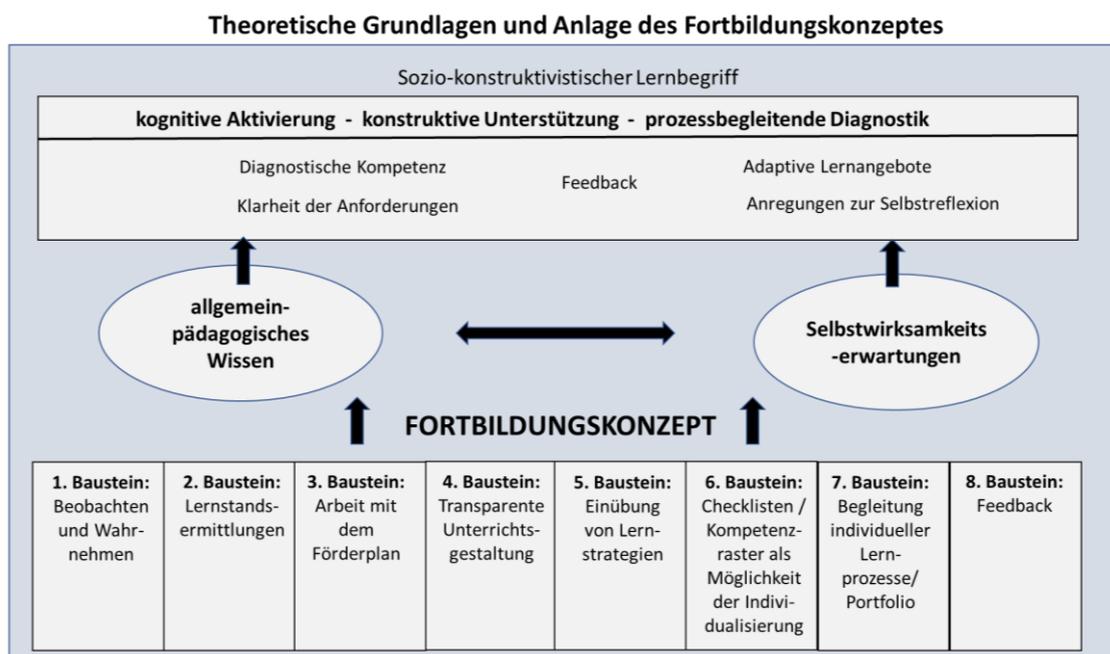


Abb. 7: Theoretische Grundlagen und Anlage des Fortbildungskonzeptes

Die dem Konzept zugrundeliegenden Elemente werden im Folgenden erläutert.

1. Vermittlung von allgemein-pädagogischem Wissen für Lehrpersonen aller Schulformen

Shulman (1987) hebt die Bedeutung des Wissens der Lehrpersonen über das Lernen grundsätzlich und allgemein hervor. Dies soll in der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten durch die Vermittlung von allgemein-pädagogischem Wissen – „knowledge of teaching“ (Shulman, 1986:9) – und nicht durch die Vermittlung von Fachwissen erfolgen (vgl. Pauli & Schmid, 2019; Helmke & Schrader, 2008; Helmke, 2007; Terhart, 2002; Baumert & Kunter, 2011). „Allgemeines pädagogische Wissen und Können gehören zweifellos zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Umso erstaunlicher ist die unbefriedigende Forschungslage“ (Baumert & Kunter, 2006:485). Das allgemein-pädagogischen Wissen wird von Voss und Kunter (2011) definiert als „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist“ (Voss & Kunter, 2011:194) und als gemeinsames Verständnis von förder- und kompetenzorientiertem Unterricht in einer Gruppe oder in einem Kollegium dienen kann. Auf dieser Grundlage ist nachfolgend die jeweils fachdidaktische Umsetzung möglich. Dieses Vorgehen erfolgt ebenso im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung: Wissensvermittlung allgemein-pädagogischer Merkmale/Prinzipien, die dann konkret im fachspezifischen Kontext umgesetzt und geplant werden.

Damit ist einer der beiden Schwerpunkte der Fortbildungsreihe benannt: die Vermittlung von Wissen über allgemein-pädagogische Prinzipien, Instrumente und Verfahren, die die Grundlage für förder- und kompetenzorientiertes Unterrichten in allen Fächern darstellen. Sie werden nachfolgend konkretisiert

2. Orientierung an ausgewählten Dimensionen qualitätvollen Unterrichts sowie am konstruktivistischen Lernverständnis

In der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten sind die fächerübergreifenden Dimensionen qualitätvollen Unterrichts sowie die damit verbundene Orientierung an einem konstruktivistischen Lernverständnis von zentraler Bedeutung. Dabei geht es darum, „ob es dem Pädagogen durch sein Handeln gelingt, die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu

bewegen, sie bei der produktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, sie vor Sackgassen und Holzwegen zu bewahren, ihnen beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendig werdende remediale Unterstützungen zukommen zu lassen -...“ (Weinert & Helmke, 1996:225).

Der Fokus auf Anleitung und Unterstützung des Lernens und der Lernprozesse führt in der Konzeptionierung der Fortbildungsreihe dazu, eine entsprechende Schwerpunktsetzung und Beschränkung der Dimensionen qualitätvollen Unterrichts vorzunehmen auf die Dimensionen

- kognitive Aktivierung der Lernenden
- konstruktive Unterstützung individueller Lernprozesse
- prozessbegleitende Diagnostik (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Baumert & Kunter, 2006).

Die Dimension „effiziente Klassenführung“ wird in der Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten nicht aufgegriffen. Effiziente Klassenführung kann als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gesehen werden. Sie umfasst die strukturgebende Rahmung von Unterricht, die Einhaltung von Regeln und Ritualen sowie die Gestaltung einer lernförderlichen Atmosphäre, zielt jedoch nicht direkt auf die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zum Lernen. Die Schwerpunktsetzung der Fortbildungsreihe auf die Dimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und prozessbegleitende Diagnostik individueller Lernprozesse erleichtert Lehrpersonen durch diese Fokussierung die Auseinandersetzung der mit den neuen Inhalten.

3. Auswahl allgemein-pädagogischer Merkmale/Prinzipien zur Konkretisierung der ausgewählten Dimensionen qualitätvollen Unterrichts

Aus der Forschungsliteratur konnten allgemein-pädagogische Merkmale/Prinzipien abgeleitet werden, die die oben ausgewählten Dimensionen qualitätvollen Unterrichts konkretisieren und für die unterrichtliche Umsetzung zugänglich machen. Bei der Erschließung von Unterrichtsmerkmalen/-prinzipien zu den Dimensionen qualitätvollen Unterrichts wurde zunächst zwischen Unterrichtsmerkmalen/-prinzipien für förderorientierten und für kompetenzorientierten

Unterricht unterschieden (vgl. Kapitel 1.1 und 1.2). Dabei zeigt sich, dass diese Merkmale/Prinzipien weitgehend identisch sind, so dass diese für die Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zusammengefasst werden konnten.

Unterrichtsmerkmale/Prinzipien zur kognitiven Aktivierung:

Transparenz und Klarheit der Anforderungen, Ziele und des Bewertungsmaßstabes, Anknüpfung an Vorwissen, Anleitung zur Selbstreflexion, Einübung von Lernstrategien, auch metakognitiven Strategien,

Unterrichtsmerkmale/Prinzipien zur konstruktiven Unterstützung der individuellen Lernprozesse:

Aktivierung und Sicherung des Vorwissens, adaptive Lernangebote, Transparenz und Klarheit der Anforderungen und des Bewertungsmaßstabes, Einübung von Lernstrategien - auch metakognitiven Strategien, Anleitung zu selbstgesteuertem Lernen, Feedback.

Unterrichtsmerkmale/Prinzipien zur prozessbegleitenden Diagnostik:

Lernstandsermittlung, lernprozessbegleitende Diagnostik/Lernverlaufsdagnostik, formative Leistungsfeststellung.

In der Fortbildungsreihe wurden die o.g. Merkmale/Prinzipien in der Auftaktveranstaltung und acht Fortbildungsbausteinen umgesetzt:

Tab. 6: Dimensionen qualitativollen Unterrichts

Dimensionen qualitativollen Unterrichts	Ableitung von Dimensionen für das Konzept der Fortbildungsreihe	Ableitung von Unterrichtsmerkmalen/Prinzipien und Instrumenten für Fortbildungsbausteine
kognitive Aktivierung	Klarheit der Anforderungen und Instruktionen Anregung zur Selbstreflexion	Bst.1: Selbstbeobachtung der Lernenden Bst.4: Transparente Unterrichtsgestaltung als Voraussetzung für die Steuerung u. Selbststeuerung von Lernprozessen Bst.5: Einübung von Lernstrategien als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen u. Kompetenzerwerb Bst.7: Begleitung individueller Lernprozesse
konstruktive Unterstützung	adaptive Lern- und Förderangebote Feedback	Bst.3: Arbeit mit dem Förderplan Bst.6: Nutzung von Checklisten und Einsatz von Kompetenzrastern als Möglichkeit der Individualisierung Bst.8: Feedback/ Lehrer- u. Schülerfeedback
prozessbegleitende Diagnostik		Bst. 2: Lernstandsermittlung, formative Leistungsfeststellung

Es kann angenommen werden, dass diese Unterrichtsmerkmale/-prinzipien multi-kausale Wirkungen erzeugen, wenn sie im Verbund und nicht als Einzelmaßnahmen an die Lehrpersonen hergetragen werden (vgl. Pauli & Schmidt, 2019; Reusser, 2019; Kunter & Trautwein, 2013). Eine Veränderung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen und folgend des Unterrichtskripts kann daher erst durch das Gesamtgefüge der Fortbildungsreihe erwartet werden.

4. Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen als zweiter Schwerpunkt der Fortbildungsreihe

Neben der Vermittlung von Wissen richtet sich das Angebot der Fortbildungsreihe auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen. Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als handlungsleitend, insbesondere für die Gestaltung lernförderlichen Unterrichts. Hier sind vor allem die epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen anzusprechen, die in direkter Verbindung zum Verständnis von Lernen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen stehen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; Dubberke et al., 2008).

Auch die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit auf das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler stellt für Lehrpersonen einen wesentlichen Faktor für das Unterrichtshandeln sowie für die Selbstregulation und Veränderung der Handlungskompetenz dar (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016).

Als zentrales Element der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen und zur Selbstregulation von Lehrpersonen gilt die Selbstreflexion (vgl. Bandura, 1977, 1979; Dickhäuser, 2006; Pajares et al., 2001; Klasen & Tze, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998).

In der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten nimmt daher die Selbstreflexion der Lehrpersonen einen bedeutsamen Stellenwert ein. Sie ist platziert zu Beginn jeder Fortbildungsveranstaltung mit der Reflexion über bisherige Unterrichtserfahrungen zum Einsatz der Fortbildungsinhalte und Wirkungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Auch die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion hat in der Fortbildungsreihe einen wesentlichen Stellenwert und ist bereits im 1. Fortbildungsbaustein aufgenommen.

5. Umsetzung von Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung und Implementation der Fortbildungsinhalte

Schließlich gilt es, in der Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten die aus der Fortbildungs- und Implementationsforschung gewonnenen „Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung“ (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014) zu berücksichtigen.

Die *Dauer der Fortbildungsreihe* zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten ist über ein ganzes Schuljahr hinweg angelegt und lässt Veränderung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen möglich erscheinen.

Die *Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen* gilt als eine weitere Gelingensbedingung für Lehrerfortbildung und wird in jeder Fortbildungsveranstaltung realisiert: Zu Beginn jeder Fortbildungsveranstaltung steht die Reflexion der bisherigen Unterrichtserfahrung wie auch Reflexion über die Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Dazu wird ein Selbstreflexionsbogen

eingesetzt mit folgenden Items: Was hat gut geklappt? Gab es Stolpersteine? Wie haben die Schülerinnen und Schüler reagiert?

Das jeweilige Fortbildungsthema wird anschließend durch einen theoretischen Input in seiner Bedeutung für erfolgreiches Lernen dargelegt. Die fachdidaktische Umsetzung schließt sich in fachbezogenen Gruppen an.

Am Ende einer Fortbildungsveranstaltung steht die Reflexion der praktischen Arbeit sowie der Ausblick auf die folgende Umsetzung im eigenen Unterricht.

Jede Arbeitsphase wird durch das *Feedback der Fortbildner/-innen* begleitet. Sie gelten als wichtiger Faktor für den Erfolg von Lehrerfortbildungen, wenngleich dazu keine Forschungsbefunde vorliegen.

Wichtig ist die *Theorie-Praxis-Erfahrung der Fortbildner/-innen*, d.h., dass diese die Inhalte selbst gut durchdrungen und in der eigenen Unterrichtspraxis umgesetzt haben müssen. Zudem sind kritische Selbstreflexion wie auch empathische Führung wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen (vgl. Lipowsky, 2017).

Fortbildner/-innen, die in der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten eingesetzt wurden, haben selbst diese Qualifizierung durchlaufen, die Fortbildungsinhalte in ihrem Unterricht erprobt und reflektiert. Jeder Fortbildungsbaustein wurde vor der eigentlichen Durchführung in der Gruppe gründlich erörtert und dabei theoretisch vertieft. Seminarfachdidaktische Trainings sowie Coaching ergänzten die Qualifizierung der Fortbildner/-innen.

5.2 Elemente der Fortbildungsreihe

Vorangehend dargestellte Forschungsbefunde und Konsequenzen zur Konzeptionierung der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten münden in folgenden Fortbildungsinhalten und -modulen:

Tab. 7: Übersicht über die Bausteine der Fortbildungsreihe

Auftaktveranstaltung Kernelemente förder- und kompetenzorientierten Unterrichts Informationen über die Qualifizierungsreihe Gelingensbedingungen für die Implementierung		1. Baustein Beobachten und Wahrnehmen als Grundlagen förderdiagnostischen Arbeitens Selbstbeobachtung der Lernenden	2. Baustein Bedeutung von Lernstandermittlung und formativer Leistungsfeststellung für förder- und kompetenzorientierten Unterricht	3. Baustein Arbeit mit dem Förderplan
4. Baustein Transparente Unterrichtsgestaltung als Voraussetzung für die Steuerung und Selbststeuerung von Lernprozessen	5. Baustein Einübung von Lernstrategien als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzerwerb	6. Baustein Nutzung von Checklisten und Einsatz von Kompetenzrastern als Möglichkeit der Individualisierung im Unterricht	7. Baustein Begleitung individueller Lernprozesse am Beispiel Portfolio	8. Baustein Feedback / formative Leistungsrückmeldung Lehrerfeedback und Schülerfeedback Implementierung der Fortbildungsinhalte

Die Präzisierung der Inhalte und Zielsetzungen der einzelnen Fortbildungsveranstaltung ist der folgenden Übersicht zu entnehmen:

Tab. 8: Übersicht über Inhalte und Ziele der Fortbildungsreihe

Titel der Bausteine	Ziele der Veranstaltungen
Einführungsveranstaltung mit den interessierten Schulleiterinnen und Schulleitern und den Multiplikatoren	<ul style="list-style-type: none"> - Konzept für förder- und kompetenzorientierten Unterricht - Übersicht über die Inhalte der Qualifizierungsreihe (Bausteine) - Bilanzierung der bisherigen schulischen Maßnahmen zur individuellen Förderung - Gelingensbedingungen zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Schulen
Beobachten und Wahrnehmen als Grundlagen förderdiagnostischen Arbeitens Selbstbeobachtung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Wahrnehmen und Beobachten als Grundlage von Förderung - Mögliche Methoden der Beobachtung - Erstellen eines Selbstbeobachtungsbogens / Beobachtungsbogens
Bedeutung der Lernstandermittlung und der formativen Leistungsfeststellung für förder- und kompetenzorientierten Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten und Bedeutung von Lernstandsermittlungen und formativer Leistungsfeststellung im Lernprozess - Funktion von Lernstandsermittlungen in den Phasen im

Titel der Bausteine	Ziele der Veranstaltungen
	<p>Lernprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planung und Einsatz von Lernstandsermittlungen im Unterricht
Die Arbeit mit dem Förderplan	<ul style="list-style-type: none"> - rechtliche Grundlagen des Förderplans - Förderplankreislauf als Strukturierungshilfe für die Förderplanarbeit in der Schule - Erstellung von Förderplänen - kollegiale Fallberatung zur Unterstützung des zielgerichteten Austausches im Kollegium
Transparente Unterrichts-gestaltung als Voraussetzung für die Steuerung und Selbststeuerung von Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> - Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen - Bedeutung der transparenten Unterrichtsgestaltung für die Steuerung von Lernprozessen - Entwicklung transparenter Ziele für eine UE - Planung passender Unterrichtsformen - Entwicklung eines Instruments für die Selbststeuerung im Lernprozess
Einübung von Lernstrategien als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzerwerb	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffe Lernstrategie, -methode, -technik - Lernen als individuellen Konstruktionsprozess - Lernstrategien als Instrumente zur Unterstützung des Lernens - Kategorien von Lernstrategie - Planungen des Strategieerwerbs im Unterricht
Nutzung von Checklisten und Einsatz von Kompetenzraster als Möglichkeit der Individualisierung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Checklisten und Kompetenzrastern im kompetenzorientierten Unterricht - Erstellung einer Checkliste / eines Kompetenzrasters zu einer Unterrichtseinheit
Begleitung individueller Lernprozesse am Beispiel Portfolio	<ul style="list-style-type: none"> - Begriffsklärung - Formen des Portfolios - Orientierungspunkte und Qualitätskriterien der Portfolioarbeit - Begleitung und Unterstützung der individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler - Planung eines portfoliogestützten Unterrichts
Feedback / formative Leistungsrückmeldung Feedback (Lehrer / Schüler)	<ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldung im Lernprozess - Lehrerfeedback / Schülerfeedback - instruktionale Techniken
Implementierung der Fortbildungsinhalte in den Schulen	<ul style="list-style-type: none"> - Veränderungen im eigenen Unterricht - Rolle und Aufgaben als Multiplikator/-in - Maßnahmen für die Implementierung der Fortbildungsinhalte an der eigenen Schule

5.3 Kontextuelle Einordnung des Vorhabens

Struktur und Inhalte der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht wurden von der Verfasserin ab 2008 als Leiterin des „Projektbüros Individuelle Förderung“ – ab 2014 „Projektbüro für förder- und kompetenzorientierten Unterricht“ - konzipiert und kontinuierlich weiterentwickelt.

Im Fokus der Fortbildungsreihe stehen die Anleitung und Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen. Es geht um die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse, die dazu erforderliche konstruktive Unterstützung durch die Lehrperson sowie um ein qualitativvolles Unterrichtsangebot. Damit rückt die Lehrperson und ihr Unterrichtshandeln in den Vordergrund der Fortbildungsreihe (vgl. BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) 2019; Baumert & Kunter, 2006); Hattie, 2009).

Die Fortbildungsreihe wurde als kostenloses und freiwilliges Angebot des Hessischen Kultusministeriums für Unterricht in heterogenen Lerngruppen in allen Schulformen hessenweit angeboten, hier insbesondere für Grundschulen auf dem Weg zum Flexiblen Schulanfang, Integrierte Gesamtschulen sowie für Schulen mit inklusiver Beschulung.

In der Fortbildungsreihe waren von Beginn an eine Auftaktveranstaltung und acht Fortbildungsbausteine beinhaltet, die in acht Veranstaltungen im Verlauf eines Schuljahres von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektbüros durchgeführt wurden.

In der Auftaktveranstaltung stellte die Verfasserin in einem Impulsvortrag die Zielsetzung der Fortbildungsreihe, vor allem aber die theoretischen Grundlagen der Konzeption dar. Dabei wurde insbesondere der Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage des Angebot-Nutzungs-Modells sowie im Verständnis von Lernen erläutert und der Fokus auf Elemente qualitativvollen Unterrichts und auf die Aufgabe der Lehrperson in der Steuerung von Lernen und Lernprozessen gelenkt.

Die Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen erfolgte in regionalen, meist schulformbezogenen Gruppen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektbüros unter Leitung der Verfasserin.

Anfangs waren 6 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingesetzt, ab 2010 wegen der größeren Nachfrage 12 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Dieses Fortbildungsangebot wurde am 06. September 2008 erstmals hessenweit in der Fachtagung „Individuell fördern – Lernen begleiten“ in Wiesbaden vorgestellt. Zu diesem Zeitpunkt war die Verfasserin Schulamtsdirektorin am Staatlichen Schulamt in Wiesbaden, ab 2015 abgeordnet an das Hessische Kultusministerium.

Die Möglichkeit zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe wurde jeweils vor Beginn eines neuen Schuljahres durch Ausschreibung an alle Schulleiter/-innen in Hessen über die Staatlichen Schulämter eröffnet.

Die teilnehmenden Lehrpersonen konnten mit Beschluss der Gesamtkonferenz an der Fortbildungsreihe teilnehmen, mit dem Ziel, mit Unterstützung durch das Projektbüro die Fortbildungsinhalte allmählich in das eigene Kollegium zu tragen.

In der Ausschreibung zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe wurde auch die Möglichkeit zur Teilnahme ganzer Kollegien angeboten.

Von diesem Angebot machten im Schuljahr 2016/17 zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden empirischen Erhebung nur zwei Schulen Gebrauch. Auch die Teilnahme ganzer Kollegien basierte auf dem entsprechenden Mehrheitsbeschluss der Gesamtkonferenz.

Im Verlauf der folgenden Jahre nach 2008 wurde das Konzept von der Verfasserin systematisch weiterentwickelt, so wurden z.B. die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis deutlicher platziert, Forschungsbefunde und Erkenntnisse insbesondere zum konstruktivistischen Lernbegriff und zu qualitativem Unterricht stärker aufgenommen und didaktisch umgesetzt und das Angebot-Nutzungs-Modell zum Schuljahr 2016/17 in die Konzeption aufgenommen.

Die didaktische Weiterentwicklung der Fortbildungsbausteine erfolgte auch unter Berücksichtigung der Praxiserfahrungen und den Evaluationen in den Bildungsgruppen/-staffeln. Dadurch wurde immer wieder die Praxistauglichkeit, d.h. die leichte Umsetzbarkeit und die Relevanz der Fortbildungsinhalte thematisiert,

ein wichtiger Faktor für die Nutzung der Angebote aber auch für die Realisierung im Unterrichtsalltag (vgl. Slavin, 2002; Gregoire, 2003).

Dazu konnten insbesondere die formativen Prozess-Evaluationen sowie die leitfragengestützten schriftlichen Rückmeldungen der Mitarbeiter/-innen genutzt werden, in denen ausführlich Verlauf und eventuelle Fragen, Probleme oder Besonderheiten der jeweiligen Veranstaltung dargelegt wurden.

Die Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht endete mit dem Schuljahr 2018/19 mit dem Ende der Dienstzeit der Verfasserin im Hessischen Kultusministerium.

5.4 Eigene Rolle im Prozess

Die empirische Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht soll wissenschaftlichen Standards entsprechen und mit kritisch distanzierendem Blick erfolgen. Da die Verfasserin die Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht selbst entwickelt hat, stellt sich die Frage, ob sie in der Studie die erforderliche distanzierte wissenschaftliche Perspektive einnehmen kann.

Ziel der Studie ist die Überprüfung der Wirksamkeit der einjährigen Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht für Lehrpersonen aller Schulformen. Die Studie könnte folglich dazu dienen, Lehrkräften aller Schulformen (in Hessen) eine evidenzbasierte Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht anbieten zu können. Lehrpersonen würden durch diese Fortbildung angeleitet, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern durch den Einsatz wirksamer Verfahren und Instrumente, vor allem aber durch die Anleitung zur lernförderlichen konstruktiven Unterstützung.

Für dieses übergeordnete Ziel sind die Ergebnisse der Studie erkenntnis- und handlungsleitend. Sie können dazu führen, die Fortbildungsreihe wie bisher fortzusetzen oder aber auf Grund der Ergebnisse der Studie Veränderungen vorzunehmen.

Darüber hinaus können die Ergebnisse als fundierte Grundlage – als „evidence-based practices“ (vgl. Spinath & Brünken, 2016) - für die Professionalisierung und Unterstützung von Lehrpersonen zum Unterricht in heterogene Lerngruppen herangezogen und für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden. Die systematisch aufgebauten Fortbildungsinhalte wie auch die einjährige Dauer der Fortbildungsreihe sind Strukturelemente, die bislang in Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen eher selten zu finden sind (vgl. Klieme & Warwas, 2011). „Far more rare are experiments evaluating treatments of practical interest studies over a full school year or more“ (Slavin, 2002:16).

Die Forschung zu diesem kohärenten Konzept mit pädagogisch–psychologischer Grundlage könnte zudem einen wesentlichen Beitrag zum Thema „Individuelle Förderung“ leisten.

Vor dem dargelegten Hintergrund ist eine distanzierte wissenschaftliche Perspektive entscheidend für den Gewinn und Nutzen aus dem Forschungsvorhaben und damit das originäre Interesse der Verfasserin.

Für die Erhebung der Daten zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe wurde ein Fragebogen entwickelt, der pilotiert und dann zu drei Messzeitpunkten in der Fortbildungsgruppe wie auch in der Kontrollgruppe eingesetzt wurde.

Vor dem Einsatz des Fragebogens zu Beginn des Schuljahres 2016/17 wurden die Lehrpersonen der Fortbildungsgruppe wie auch der Kontrollgruppe über die Zielsetzung der Studie informiert, auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Wahrung der Anonymität wurde hingewiesen.

Die Prä-Erhebung wurde vor Beginn der Fortbildungsreihe im September 2016 durchgeführt, noch bevor die Verfasserin den Impulsvortrag in der Auftaktveranstaltung der jeweiligen Fortbildungsgruppe hielt. Eine persönliche Kontaktaufnahme der Teilnehmer/-innen vor der Beantwortung des Fragebogens war nicht gegeben.

Die darauffolgenden insgesamt acht Fortbildungen wurden während des Schuljahrs 2016/17 von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektbüros durchgeführt. Die Verfasserin hatte währenddessen keinen Kontakt zu den befragten Lehrpersonen der Fortbildungsgruppe, ebenso bestand während des

Schuljahres 2016/17 kein Kontakt zu Lehrpersonen der Kontrollgruppe. Auch zum Zeitpunkt der Post-Erhebung im Juni 2017 bestand kein Kontakt der Verfasserin zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildungs- oder Kontrollgruppe.

Dasselbe gilt für die Follow-Up-Erhebung im Februar 2018.

Zusätzlich zu den empirischen Erhebungen erfolgte eine formative Prozess-Evaluation am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung jeweils hinsichtlich des Angebotes und der möglichen Nutzung im eigenen Unterricht. Die Abfrage dazu erfolgte mit einem Evaluationsbogen. Dabei wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Evaluation sowie auf die Anonymität der Befragung jeweils von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektbüros hingewiesen. Die Auswertung der Evaluationsbogen erfolgte nicht individuell, sondern auf die jeweilige Teilnehmergruppe bezogen. Auch bei diesen Abfragen war die Verfasserin nicht anwesend.

Alle erhobenen Daten wurden durch eine studentische Hilfskraft am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) eingegeben; die Verfasserin war dabei nicht zugegen.

- In der ersten Fortbildungsveranstaltung wurde nicht mehr nach den Erwartungen der Teilnehmer/-innen, sondern nach deren persönlichen Zielen für die Teilnahme an der Fortbildungsreihe gefragt; diese wurden am Ende der Fortbildungsreihe erneut aufgegriffen.
- Titel folgender Fortbildungsbausteine wurden präzisiert:
 2. Baustein: Bedeutung von Lernstandsermittlung für förder- und kompetenzorientierten Unterricht
 8. Baustein: Feedback/Rückmeldung im Lernprozess es entfiel: „Implementierung der Fortbildungsinhalte“, dieser Aspekt wurde individuell mit Blick auf die jeweilige schulische Situation mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgestimmt.

III. Empirischer Teil

Die Datengrundlage der Studie besteht aus zwei sich ergänzenden Evaluationsaspekten:

1. Formative Prozess-Evaluationen zur Akzeptanz und Nutzung der Fortbildungen (Kap.7)
2. Empirische Erhebung zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe (Kap.8)

Zu 1:

Die formativen Evaluationen zur Akzeptanz und Nutzung der Fortbildungen wurden in allen zehn Fortbildungsgruppen jeweils am Ende der insgesamt acht Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt. Zu dieser formativen Evaluation wurde immer der gleiche Fragebogen eingesetzt. Demografische Daten wurden nicht erhoben, so dass auch keine personenbezogenen Auswertungen und –zuordnungen zu den empirisch erhobenen Wirksamkeitsbefunden möglich waren.

Im ersten Teil des Fragebogens geht es um die Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Angebot der Fortbildungen und Fortbildner/-innen; im zweiten Teil werden die Einschätzungen der Teilnehmer/-innen zur Nutzung und Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht erhoben.

Die Ergebnisse der formativen Evaluationen wurden jeweils im Team des Projektbüros unter Leitung der Verfasserin ausgewertet, damit bei Bedarf adaptiv reagiert werden konnte (vgl. Kammer et al., 2010). Dies war jedoch nur in wenigen Fortbildungsgruppen erforderlich.

Zu 2:

Die empirische Erhebung wurde im Prä – Post – Follow-Up-Design in der Fortbildungsgruppe (FG) und in einer Kontrollgruppe (KG) mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt.

Im ersten Schritt wird mit dem Prä-Test zum 1. MZP die Ausgangslage der FG im Vergleich zur KG dargestellt.

In die Stichprobe zum Vergleich der Ergebnisse vom 1. MZP mit dem 2. MZP konnten nur diejenigen Teilnehmer/-innen der FG und der KG aufgenommen

werden, die zu beiden Messzeitpunkten (MZP), also an der Prä- und Post-Erhebung, teilgenommen haben. Die Stichprobengröße reduzierte sich dadurch.

Das Vorgehen wiederholt sich bei der Auswertung zur Teilnahme an allen drei MZP, in der nur diejenigen Teilnehmer/-innen der FG und der KG aufgenommen werden konnten, die an der Prä- und Post- und Follow-Up-Erhebung, also zu allen drei Messzeitpunkten, teilgenommen haben. Dadurch reduzierte sich die Stichprobengröße erneut.

So ergeben sich für den empirischen Teil folgende Darstellungen:

- Ausgangslage der beiden Stichproben (FG und KG) im Prä-Test
- Längsschnittlicher Vergleich der beiden Stichproben vom 1. MZP zum 2.MZP: Prä – Post -Vergleiche
- Längsschnittlicher Vergleich der beiden Stichproben zu allen drei MZP: Prä-Post- Follow-Up-Vergleiche.

6 Fragestellungen und Hypothesen der Studie

Im Rahmen der vorliegenden Studie war es nicht Ziel, das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrpersonen zu erfassen. Es wurde auf die etwa auch von Slavin (2002) geteilte Annahme zurückgegriffen, dass nach einjähriger Fortbildungsdauer und praktischer Umsetzung der erlernten Inhalte und Verfahren sowie deren Reflexion, das relevante Wissen derart steigt, dass es den erhofften Einfluss nimmt auf das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen.

Ziel der beschriebenen Fortbildungsreihe war es, allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen sowie entsprechende Prinzipien und Verfahren zur Umsetzung dieses Wissens so zu vermitteln, dass sie in das pädagogische Repertoire und die Handlungskompetenz der Lehrperson übergehen. Gelingt dies, so die in dieser Arbeit nicht weiter prüfbare Annahme, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich Unterrichtsskript und -handeln der fortgebildeten Lehrkräfte im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses verändern.

Wie im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt, ist zu erwarten, dass die an der Fortbildungsreihe teilnehmenden Lehrkräfte einen Zuwachs in ihrer Handlungskompetenz erleben, was wiederum zur Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitser-

wartungen bezüglich der Anleitung und Steuerung von Lernen und Lernprozessen führen sollte.

Als Voraussetzung für die Bereitschaft zu lernen und den intendierten Veränderungsprozess kann die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit dem Fortbildungsangebot gesehen werden.

Die empirische Studie richtet sich daher mit den formativen Prozessevaluationen zum einen auf die Erhebung der Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit dem Fortbildungsangebot sowie auf die eingeschätzte Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht. Zum anderen ist die Studie auf die Wirksamkeitsüberprüfung der realisierten Fortbildungsreihe ausgerichtet mit einem Fokus auf das Wissen über bzw. die Nutzung der erlernten Prinzipien, Instrumente und Verfahren im eigenen Unterricht und der diesbezüglichen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen.

Folgenden Fragen soll daher im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen werden:

1. Führt die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zur Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot und zur Einschätzung der Nützlichkeit und Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht.
2. Führt die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einem Anstieg der Nutzung geeigneter Prinzipien, Instrumente und Verfahren für förder- und kompetenzorientierten Unterricht (NPI)?
3. Führt die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) der Lehrpersonen im Hinblick auf ihr Vermögen zur Anleitung und Steuerung von Lernen und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern im förder- und kompetenzorientierten Unterricht?

Aus diesen Fragestellungen wurden auf der Basis der erläuterten Annahmen folgende Hypothesen abgeleitet:

Hypothese 1: Die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe führt zu einer nachhaltigen Verbesserung der Nutzung geeigneter Prinzipien, Instrumente und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten.

Hypothese 2: Die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe führt zu einem nachhaltigen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichts.

7 Formative Evaluationen der Fortbildungsreihe

Für die im Rahmen dieser Arbeit realisierte Fortbildungsreihe wurden theoretisch begründete Wirksamkeitsannahmen formuliert, deren Überprüfung das zentrale Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit ist. Ob die von der Verfasserin konstruierte Fortbildungsmaßnahme allerdings ihre angenommene Wirksamkeit entfalten kann oder nicht, hängt jedoch auch davon ab, ob sie angemessen umgesetzt wurde. So ist bekannt, dass Fortbildungen, die die Teilnehmenden wenig inspirieren und daher nur auf wenig Akzeptanz stoßen, keine Veränderungen bei den Teilnehmenden erzielen. Eine Prüfung der aufgestellten Wirksamkeitshypothesen wäre daher unter ungünstigen Umsetzungsbedingungen der Fortbildungsmaßnahmen nicht valide möglich. Eine Nichtbestätigung der Wirksamkeitshypothesen könnte dann auf die ungünstige, die Teilnehmenden nicht erreichende Umsetzung zurückgeführt werden und müsste nicht zum Verwerfen der theoretischen Konzeption der Fortbildungsreihe führen.

Bevor das Kernstück des empirischen Teils der Arbeit thematisiert wird, die Prüfung der Wirksamkeitshypothesen (s.u. Kap. 8), wird zunächst über eine formative Prozessevaluation der Frage nachgegangen, ob die Umsetzung der Fortbildungsreihe in hinreichendem Maße die Teilnehmenden angesprochen, damit von validen Bedingungen zur Überprüfung der Wirksamkeitshypothesen ausgegangen werden kann.

7.1 Methodisches Vorgehen

In der feldexperimentellen Evaluationsforschung spricht man von einem „Treatment-Check“ oder „Implementations-Check“ (vgl. Souvignier & Philipp,

2016), mit dem sicher gestellt werden soll, dass die Umsetzung der Implementation gelungen ist. Für den hier vorliegenden Fall bedeutet dies zu prüfen, ob die theoretische Konzeptionierung angemessen erfolgte und dabei eine hinreichende Akzeptanz bei den Teilnehmenden erzeugt werden konnte. „Implementations-Checks“ lassen sich auch formativ einsetzen, um bei Bedarf die Intervention situativ anzupassen bzw. das Angebot adaptiv nachzubessern (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Souvignier & Philipp, 2016).

Die Verfasserin entschied sich, einen solchen Check über eine fortbildungsbegleitende formative Evaluation umzusetzen. Leitend war dabei der Gedanke, dass die Akzeptanz des Fortbildungsangebotes auf Seiten der Teilnehmenden eine notwendige Voraussetzung für die grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten darstellen (vgl. Seiz et al., 2017; Hasselhorn & Gold, 2017; Souvignier & Philipp, 2016).

Zur Erfassung dieser Akzeptanz wurde am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung ein standardisierter Evaluationsbogen (s.u. Kap.7.2) eingesetzt (Anlage 5). Das dadurch eingeholte Feedback der Teilnehmenden nutzten die Mitarbeiter/-innen des Projektbüros wie auch die Verfasserin, um Anpassungen im Angebot oder in der Präsentation und der Ansprache der Teilnehmer/-innen vorzunehmen und somit gute Bedingungen für eine ernsthafte Prüfung der potenziellen Wirksamkeit der entwickelten Fortbildungsreihe zu schaffen.

Die Antworten aus den Evaluationsbögen wurden nach jeder Fortbildungsveranstaltung im Team des Projektbüros unter Leitung der Verfasserin besprochen und analysiert. Dabei wurde festgelegt, welche Veränderungen bei der Umsetzung der weiteren Fortbildungsveranstaltungen vorgenommen werden sollten. So wurde der Zeitrahmen für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis zu Beginn einer Fortbildung erweitert und – wo es angebracht schien - wechselte die Fortbildnerin.

Zusätzlich zur Erhebung der Einschätzungen der Teilnehmer/-innen mit Hilfe des Evaluationsbogens gaben die Fortbildner/-innen nach jeder Fortbildungsveranstaltung eine leitfragengestützte Rückmeldung (Anlage 5), zu folgenden Fragen:

- Allgemeines Setting (Anzahl der Teilnehmenden, Anfragen zu Päd. Tagen oder Konferenzen,...)

- Reflexionsphase (Auftrag der letzten Sitzung? Beschreibung der Ergebnisse)
- Fragen und Anmerkungen zum Input Verlauf und Ergebnis der Arbeitsphase
- Abschluss (Sie haben heute mitgenommen, Blick auf nächste Sitzung)
- Anmerkungen, Besonderheiten, Probleme
- Anhang: Ergebnisse der Evaluationsbogen.

Auch diese Rückmeldungen der Fortbildner/-innen wurden in der wöchentlichen Teamsitzung des Projektbüros besprochen und daraus bedarfsweise weitere Maßnahmen, wie z.B. Verstärkung der Reflexionsphase, stärkere Steuerung der fachbezogenen Gruppenbildung, Beratung einzelner Lehrpersonen, abgeleitet.

7.2 Evaluationsbogen

Als Vorlage für den Evaluationsbogen diente der vom Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung (später Landeschulamt und Lehrkräfteakademie) für Fort- und Weiterbildungen entwickelte Evaluationsbogen (s. Anlage 6), der in zwei Teilen jeweils Angebot und Nutzung des Fortbildungsangebotes erhebt.

Im ersten Teil sind vier Fragen zur Akzeptanz und wahrgenommenen Qualität des Fortbildungsangebotes sowie der wahrgenommenen Kompetenz der Fortbildner/-innen und der Inhaltsvermittlung zu beantworten. Der zweite Teil enthält vier Items zur Nutzbarkeit und Umsetzbarkeit des Angebotes im schulischen Unterrichtsalltag der Teilnehmenden. Außerdem wird nach den Erwartungen der Teilnehmenden gefragt.

Die einzelnen Items des Evaluationsbogens:

1. Die Stimmung in der Gruppe war lernförderlich.
2. Die Fortbildnerinnen waren kompetent.
3. Die Inhalte wurden angemessen vermittelt.
4. Bei der Vermittlung der Inhalte wurde auf Möglichkeiten des Transfers geachtet.
5. Die Inhalte der heutigen Veranstaltung waren....
 - a) erkenntnisreich
 - b) anregend

- c) sinnvoll
- d) sie lassen sich gut in den Unterricht integrieren.

6. Insgesamt wurden meine Erwartungen an diesen Baustein erfüllt.

Die Items auf dem Evaluationsbogen waren durch die Teilnehmenden auf einer vierstufigen Likert-Skala zu beantworten, wobei zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt wurde, keine Angaben zu machen: stimmt (3) - stimmt eher (2) - stimmt eher nicht (1) - stimmt nicht (0) – keine Angabe (missing).

7.3 Stichprobe und Durchführung

Im Schuljahr 2016/17 konnten insgesamt zehn Fortbildungsgruppen (Staffeln) gebildet werden, die weitgehend nach Schulformen aufgeteilt und regional organisiert werden konnten. Letzteres hatte den Vorteil, dass die teilnehmenden Lehrpersonen keine sehr weiten Anfahrtswege hatten.

Die Austeilung der Fortbildungsgruppen nach Schulformen sollte den kollegialen Austausch sowie die fachbezogene Umsetzungsplanung während der Fortbildung erleichtern und unterstützen. In drei Staffeln mussten auf Grund der Teilnehmerzahl schulformübergreifende Gruppen gebildet werden. Diese Teilnehmenden kannten sich jedoch bereits aus Arbeitszusammenhängen im Rahmen der inklusiven Beschulung, so dass auch hier eine gemeinsame Erfahrungs- und Arbeitsgrundlage gegeben war.

Das Ausfüllen des Evaluationsbogens erfolgte freiwillig und anonym jeweils am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung.

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die angemeldeten und tatsächlichen Teilnehmerzahlen im Verlauf der Fortbildungsreihe für alle zehn Fortbildungsstaffeln. Es fällt auf, dass über das Schuljahr hinweg in allen Staffeln die Teilnehmerzahl leicht zurückgeht - von 318 angemeldeten Lehrkräften über 254 zu Beginn des ersten Fortbildungsbausteins auf 201 am Ende der Fortbildungsreihe.

Für diese sinkende Teilnehmerzahl kommen verschiedene Gründe in Frage:

- der lange Zeitraum zwischen der Anmeldung im Juni vor den Sommerferien und dem Beginn der Fortbildungsreihe im September,

- die indirekte Anmeldung über die Schulleiterin/den Schulleiter im Sinne einer Absichtserklärung für die Teilnahme,
- die konkrete schulische Personalsituation zu Beginn des neuen Schuljahres, die bisweilen zeitliche Freistellungen nicht zuließ,
- die ungewohnt lange Laufzeit der Fortbildungsreihe über ein Schuljahr,
- individuelle Belastungen der Lehrpersonen in der Schule bzw. im Unterricht.

Tab. 9: Teilnehmerzahlen in den Fortbildungsveranstaltungen in allen 10 Staffeln (Fortbildungsgruppen) (30.01.18) Teilnehmerzahlen in den Fortbildungsveranstaltungen in allen 10 Staffeln (Fortbildungsgruppen) (30.01.18)

Staffel	angemeldet	Teilnehmerzahlen bei den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen (Bausteinen)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1 Flex-Staffel GGMT	24	20	16	19	12	16	19	13	14
2 Flex-Staffel FFM	27	19	19	20	22	13	19	20	14
3 Flex-Staffel Mittelhessen	29	27	23	24	21	20	22	22	25
4 HTW GS	50	38	33	33	31	31	35	30	31
5 FFM GS	25	22	24	19	23	21	16	19	16
6 Wiesbaden Sek. I	45	33	25	29	33	33	28	25	28
7 Frankfurt Sek. I	31	23	21	19	15	20	21	16	18
8 OF BFZ	26	26	19	22	22	22	25	22	22
9 HRWM BFZ	30	25	17	11	16	16	14	16	15
10 MKK BFZ	31	21	19	18	20	17	20	18	18
Insgesamt :	318	254	216	214	215	209	219	201	201

7.4 Ergebnisse

Akzeptanz ist ein vergleichsweise vielschichtiges Merkmal. Als zentral für die Frage, ob diese bei den Teilnehmenden der Fortbildungsreihe gegeben war, wurde die Einschätzung der Umsetzbarkeit in den eigenen Unterricht angesehen. Sie lässt erkennen, dass und ob Lehrpersonen die Fortbildungsinhalte für „gut integrierbar“ (s. Evaluationsbogen) und auf ihre Unterrichtssituation übertragbar halten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2014).

7.4.1 Akzeptanz 1: Wertschätzung und wahrgenommene Tauglichkeit für den Schulalltag

Eine Übersicht der von den Teilnehmenden zu den vier Items des Evaluationsbogens abgegebenen Beurteilungen, die sich mit Wertschätzung und der wahrgenommenen Tauglichkeit für den Schulalltag beschäftigen, findet sich in Tabelle 10 getrennt nach Fortbildungsgruppen aber über alle acht Bausteine gemittelt. Zur leichteren Lesbarkeit wurden die jeweils niedrigsten Zustimmungswerte rot, die höchsten Zustimmungswerte hellgrau gedruckt.

Die Antworten konnten auf dem Evaluationsbogen auf einer vierstufigen Likert-Skala angebracht werden, wobei zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt wurde, keine Angaben zu machen: stimmt (3) - stimmt eher (2) - stimmt eher nicht (1) - stimmt nicht (0) – keine Angabe (missing).

Insgesamt fällt die Beurteilung der Kompetenzen der Fortbildner/-innen und die Vermittlung der Fortbildungsinhalte in allen Fortbildungsgruppen sehr positiv aus. Die Verfasserin sieht darin eine hohe Wertschätzung gegenüber den Fortbildner/-innen und eine breite Akzeptanz der Fortbildungsreihe. Dies ist bemerkenswert und keineswegs selbstverständlich, zumal die Teilnahme mit hohen zeitlichen Belastungen verbunden war.

Zwei Fortbildungsgruppen geben Anlass, sie besonders hervorzuheben. Es handelt sich dabei um die Staffel HTW GS und Wiesbaden Sek I. Bemerkenswert sind in beiden Staffeln die von Beginn an negativen Beurteilungen und Einschätzungen. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass auf Grund des Mehrheitsbeschlusses der Gesamtkonferenz nicht alle Lehrpersonen freiwillig und mit Überzeugung an der Fortbildungsreihe teilnahmen und somit nicht zwangsläufig die Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Unterrichtshandelns gegeben war. Diese Interpretation passt zu Rückmeldungen der Fortbildner/-innen, die von Beginn an in diesen Gruppen fehlende aktive Mitarbeit, Unruhe, Schwätzen und andere aufgabenirrelevante Tätigkeiten (Korrektur, Stricken) beschrieben.

Tab. 10: Items 1 bis 4: Durchschnittliche Beurteilung über alle acht Bausteine nach Staffeln getrennt (30.01.18) ab.7.4.1.1:

	StaffelNr	N	Min	Max	Mittelwert	sd	Schiefe
item 1 Stimmung in der Gruppe lernförderlich	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,50	2,85	2,65	,14	,15
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,41	2,85	2,60	,15	,53
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,33	2,89	2,57	,18	,47
	4 'HTW GS'	8	1,86	2,50	2,27	,24	-,94
	5 'FFM GS'	8	2,17	2,84	2,58	,20	-1,10
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	2,18	2,72	2,46	,20	-,53
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,62	2,85	2,78	,09	-1,43
	8 'OF BFZ'	8	2,45	2,76	2,62	,10	-,40
	9 'HRWM BFZ'	8	2,44	2,81	2,69	,13	-1,22
	10 'MKK BFZ'	8	2,63	2,86	2,77	,09	-,59
item 2 Fortbildner kompetent	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,44	3,00	2,72	,17	-,10
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,58	2,92	2,72	,13	,77
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,50	2,91	2,64	,12	1,40
	4 'HTW GS'	8	2,38	2,61	2,47	,08	,39
	5 'FFM GS'	8	2,08	3,00	2,66	,30	-,93
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,88	2,57	2,26	,21	-,63
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,79	2,94	2,85	,05	,50
	8 'OF BFZ'	8	2,63	2,85	2,76	,09	-,91
	9 'HRWM BFZ'	8	2,56	2,93	2,81	,13	-1,19
	10 'MKK BFZ'	8	2,67	2,95	2,83	,11	-,34
item 3 Inhalte angemessen vermittelt	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,06	2,70	2,50	,20	-1,71
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,47	2,85	2,63	,13	,67
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,11	2,59	2,39	,19	-,71
	4 'HTW GS'	8	1,94	2,27	2,11	,11	-,09
	5 'FFM GS'	8	1,67	2,89	2,43	,38	-1,22
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,70	2,24	1,95	,18	,67
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,38	2,83	2,63	,16	-,17
	8 'OF BFZ'	8	2,32	2,64	2,47	,10	,32
	9 'HRWM BFZ'	8	2,24	2,80	2,55	,18	-,47
	10 'MKK BFZ'	8	2,53	2,76	2,64	,08	,14
item 4 Transfer in Schulalltag	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,00	2,85	2,44	,27	-,03
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,29	2,85	2,59	,18	-,43
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,33	2,70	2,50	,14	,45
	4 'HTW GS'	8	1,80	2,42	2,16	,22	-,22
	5 'FFM GS'	8	2,04	2,84	2,49	,24	-,52
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,44	2,36	1,99	,28	-,83
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,52	2,83	2,73	,11	-1,18
	8 'OF BFZ'	8	2,50	2,68	2,62	,07	-,79
	9 'HRWM BFZ'	8	2,12	2,69	2,39	,21	,17
	10 'MKK BFZ'	8	2,33	2,75	2,59	,13	-,93

In diesen beiden Fortbildungsgruppen ist über alle Bausteine und Evaluationen hinweg eine vergleichsweise nur geringere Zustimmung zur Nützlichkeit für die Umsetzung im eigenen Unterricht erkennbar, bei durchaus positiver Bewertung des Angebotes insbesondere der Kompetenz der Mitarbeiter/-innen des Projektbüros.

Besonders positiv sind die durchgängig zustimmenden Beurteilungen in der die Fortbildungsgruppe 10 MKK BFZ mit Lehrpersonen aus Grundschulen und zugehörigem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) aus dem Main-Kinzig-Kreis hervorzuheben. Hier kann vermutet werden, dass die gemeinsame Arbeit am Verständnis von Unterricht und Unterrichtshandeln zu einer größeren Zufriedenheit geführt hat. Den Rückmeldungen der Fortbildner/-innen ist zu entnehmen, dass sich diese Gruppe von Beginn an sehr aktiv an der Umsetzung der Fortbildungsinhalte beteiligt hat und die Reflexionen zur Praxiserfahrung jeweils sehr intensiv – auch zeitlich gesehen – erfolgten.

Auch die Teilnehmer/-innen der Fortbildungsgruppe 7 FFM Sek I – Lehrpersonen vorwiegend aus Integrierten Gesamtschulen und anderen weiterführenden Schulen aus Frankfurt und Offenbach – bewerten das Fortbildungsangebot über die ersten vier Items durchgängig sehr positiv wertschätzend gegenüber den Fortbildner/-innen.

7.4.2 Akzeptanz 2: Fortbildungsinhalte

Tabelle 10 enthält einen Überblick über die Einschätzungen der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmenden über alle acht Fortbildungsveranstaltungen hinweg, nach Staffeln getrennt. Im Vergleich zu den Werten in Tabelle 17 fällt die Zustimmung in allen Fortbildungsgruppen etwas niedriger aus. Die beiden Fortbildungsgruppen aus ganzen Kollegien bestehend, heben sich auch hier wieder durch besonders niedrige Einschätzungen von den anderen Staffeln ab. Mit deutlich positiveren Einschätzungen treten auch im zweiten Teil des Evaluationsbogens wie zuvor die Fortbildungsgruppen 7. Frankfurt Sek I und 10. MKK BFZ hervor.

Tab. 11: Items 5a bis 5d: Durchschnittliche Beurteilung über alle acht Bausteine nach Staffeln getrennt (30.01.18)

	Staffel Nr	N	Min	Max	Mittelwert	sd	Schiefe
item 5a erkenntnis reich	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	1,88	2,63	2,39	,25	-1,48
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,00	2,63	2,34	,24	-,05
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	1,65	2,27	2,03	,19	-,91
	4 'HTW GS'	8	1,62	2,06	1,80	,17	,37
	5 'FFM GS'	8	1,63	2,68	2,17	,31	-,18
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,44	2,04	1,68	,21	,92
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	1,95	2,56	2,31	,21	-,71
	8 'OF BFZ'	8	1,91	2,50	2,26	,20	-,82
	9 'HRWM BFZ'	8	1,94	2,47	2,27	,19	-1,16
	10 'MKK BFZ'	8	2,32	2,71	2,47	,14	,36
item 5b anregend	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,00	2,70	2,44	,26	-,69
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,05	2,74	2,36	,27	,07
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	1,80	2,33	2,10	,15	-,66
	4 'HTW GS'	8	1,63	2,24	1,87	,21	,50
	5 'FFM GS'	8	1,71	2,84	2,30	,31	-,33
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,64	2,14	1,92	,16	-,52
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,19	2,83	2,53	,21	-,22
	8 'OF BFZ'	8	1,95	2,68	2,37	,27	-,99
	9 'HRWM BFZ'	8	2,06	2,50	2,33	,16	-,75
	10 'MKK BFZ'	8	2,37	2,72	2,56	,12	-,29
item 5c sinnvoll	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,06	2,79	2,47	,21	-,78
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,21	2,70	2,48	,19	-,19
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,05	2,45	2,28	,14	-,58
	4 'HTW GS'	8	1,77	2,30	2,06	,18	-,31
	5 'FFM GS'	8	1,83	2,89	2,42	,30	-,68
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,65	2,34	2,02	,23	-,20
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,40	2,65	2,55	,08	-,83
	8 'OF BFZ'	8	2,32	2,69	2,56	,14	-,75
	9 'HRWM BFZ'	8	2,27	2,87	2,56	,21	,10
	10 'MKK BFZ'	8	2,45	2,88	2,60	,14	1,25
item 5d integrieren	1 'Flex-Staffel GGMT'	8	2,07	2,70	2,33	,20	,52
	2 'Flex-Staffel FFM'	8	2,07	2,69	2,42	,20	-,45
	3 'Flex-Staffel Mittelhessen'	8	2,04	2,57	2,24	,18	,55
	4 'HTW GS'	8	1,68	2,25	1,97	,24	,17
	5 'FFM GS'	8	1,74	2,63	2,22	,27	-,39
	6 'Wiesbaden Sek. I'	8	1,53	2,31	1,93	,24	-,14
	7 'Frankfurt Sek. I'	8	2,32	2,61	2,49	,13	-,47
	8 'OF BFZ'	8	2,23	2,56	2,42	,12	-,26
	9 'HRWM BFZ'	8	1,94	2,56	2,23	,21	,15
	10 'MKK BFZ'	8	2,10	2,61	2,37	,19	-,17

Die Einschätzungen zu *Item 5 c* „Die Inhalte des heutigen Qualifizierungsbausteins waren sinnvoll“ heben sich vergleichsweise positiv von den anderen Einschätzungen ab. Naheliegend ist hier die Interpretation, dass die Notwendigkeit oder Bedeutung der Fortbildungsinhalte zwar durchaus erkannt wird, die Umsetzung in die eigene Unterrichtspraxis jedoch zumindest als schwierig eingeschätzt wird. Diese Annahme wird durch die Beurteilungen zu *Item 5d* „Sie lassen sich gut in den eigenen Unterricht integrieren“ unterstützt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich für alle untersuchten Facetten der Akzeptanz – Tauglichkeit für den Schulalltag sowie Akzeptanz der Fortbildungsinhalte – die Annahme einer hinreichend hohen Akzeptanz auf Seiten der Teilnehmenden als berechtigt erwiesen hat. Somit ist eine hinreichende Umsetzungsbasis für eine ernsthafte valide Überprüfung der Wirksamkeitsannahmen zur Fortbildungsreihe gegeben (s.u. Kap. 8).

8 Studie zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten

8.1 Methode

Wirksame Lehrerfortbildung zielt nicht auf kurzfristige Effekte, sondern auf anhaltende Verankerung und Nutzung der erlernten Wissens Elemente im Unterrichtsalltag. Dazu bedarf es einer entsprechenden Haltungsänderung, die wohl nur über einen längeren Zeitraum zu erreichen ist und als schwierig gilt (vgl. Tschannen-Moran et al., 1998; Hattie, 1992; Gregoire, 2013, Seiz et al., 2017).

Um die Wirksamkeit der einjährigen Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten zu überprüfen, wurde eine Interventionsstudie mit Prätest, Posttest und Follow-Up-Erhebung im Kontrollgruppen-Design konzipiert. Den Teilnehmer/-innen der Fortbildungsreihen (Fortbildungsgruppe; FG) wurde eine Kontrollgruppe (KG) von Lehrpersonen aus Grund-, Förder- und Sekundarstufenschulen gegenübergestellt, die nicht an der Fortbildungsreihe teilnahmen. Eine randomisierte Zuweisung zu den Gruppen war nicht möglich. Die an der Fortbildungsreihe teilnehmenden Lehrpersonen meldeten sich freiwillig bzw. in Abstimmung mit ihrer Schulleitung, die Teilnehmer/-innen der Kontrollgruppe

wurden gewonnen nach Anfragen bei mehreren Schulleitungen und deren Bereitschaft, die Studie durch die Zulassung der Befragung zu unterstützen.

Der Prätest fand für die FG wie auch für die KG vor Beginn der Fortbildungsreihe nach den Sommerferien im Herbst 2016 statt, der Posttest nach Abschluss der Fortbildungsreihe im Sommer 2017.

Um die Nachhaltigkeit der potenziellen Wirkung der Fortbildungsreihe prüfen zu können, wurde eine Follow-Up-Erhebung etwa ein halbes Jahr nach dem Ende der Fortbildungsreihe im Februar 2018 durchgeführt.

Tabelle 12 gibt einen Überblick zum Zeitplan der Durchführung der formativen Prozessevaluationen wie auch der Erhebungen mit Prä- und Posttest und Follow-Up im Verlauf der Schuljahre 2016 – 2018.

Tab. 12: Überblick zum Zeitplan der Erhebungen im Rahmen der Evaluation der Fortbildungsreihe

Zeitraum	Format/Funktion	Stichprobe	Instrument
Mai 2016	Pilotierung	Kollegium/ Grundschule	Fragebogen
Sept./Oktober 2016	Prätest (T1)	FG/KG	Fragebogen
Juni 2017	Posttest (T2)	FG/KG	Fragebogen
Januar/Februar 2018	Follow-Up (T3)	FG/KG	Fragebogen
September 2016 – Juni 2017	8 x prozessbegleitende Evaluationen	FG	Evaluationsbogen

Für die Erhebungen wurde ein Fragebogen konzipiert, der zu allen drei Messzeitpunkten von den Teilnehmenden in der FG wie auch der KG ausgefüllt wurde (s.u. Kap. 8.3). Die Bearbeitung des Fragebogens beginnt mit der Anleitung zur Notation eines persönlichen Codes, der eine Zuordnung des Fragebogens über drei Messzeitpunkte zu pseudonymisierten konkreten Personen ermöglicht. Explizit wird auch ein Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung gegeben. Der Fragebogen enthält Items zur Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht (NPI) sowie zu den entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) der Lehrpersonen.

Vor dem Einsatz in der eigentlichen Studie wurde der Fragebogen in einer Pilotierung im Mai 2016 auf Verständlichkeit und möglichen Optimierungsbedarf geprüft (vgl. detaillierter Abschnitt 8.3).

8.2 Stichprobe

Die Stichprobe für die empirische Evaluation bestand aus den 280 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildungsreihe des Projektbüros für förder- und kompetenzorientierten Unterricht (FG) im Schuljahr 2016/17, die sich zum Zeitpunkt des Prätests freiwillig bereit erklärt hatten, zu Evaluationszwecken den vorgelegten Fragebogen auszufüllen. Wie üblich, reduzierte sich diese Stichprobengröße von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt aus unterschiedlichen Gründen, so dass zum Zeitpunkt des Posttests die Fragebogendaten von noch 235 Teilnehmenden an der Fortbildungsreihe vorlagen und von nur noch 120 teilnehmenden Lehrpersonen zum Zeitpunkt des Follow-Up.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kontrollgruppe (KG) wurden von der Verfasserin über die jeweiligen Schulleitungen gewonnen, die bereit waren, die Studie zu unterstützen durch die Befragung im Kollegium.

Dadurch entstanden z.T. abweichende Kompositionen in der FG und der KG bezüglich der Hintergrundmerkmale wie Geschlecht, Alter und Schulform.

Tab. 13: Stichprobenumfang der empirischen Evaluation der Fortbildungsreihe in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und getrennt für die Fortbildungsgruppe (FG) und die Kontrollgruppe (KG).

	insgesamt	FG	KG
alle T1/Prä-Test	422	270	152
alle T2/Post-Test	347	229	118
alle T3/Follow-Up	172	101	71

Zur Reduktion des Stichprobenumfangs von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt kam es aus mehreren Gründen. So vergaßen einige der Teilnehmenden zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt den Code korrekt zu konstruieren bzw. anzugeben, so dass keine eindeutige Zuordnung der Fragebögen möglich war. In einigen Fällen fehlte eine der drei relevanten Fragebogenseiten komplett. In einigen anderen

Fällen wurde auf eine Berücksichtigung der Fragebögen verzichtet, weil die Antworten zu den einzelnen Items immer genau gleich ausfielen.

An der Erhebung zum ersten Messzeitpunkt (Prätest) vor Beginn der Fortbildungsreihe haben in den *Fortbildungsgruppen* (FG) insgesamt 280 Lehrpersonen teilgenommen, in die Auswertung konnten aus o.g. Gründen die Antworten von 270 Lehrpersonen aufgenommen werden.

Von diesen 270 Lehrpersonen stammten 54,1% aus Grundschulen, 2% aus Schulen der Sekundarstufe I und 17,8% aus Förderschulen; 5,6% konnten keiner Schulform/-stufe zugeordnet werden bzw. gaben mehrere Nennungen an.

Das Alter der Teilnehmer/-innen lag bei durchschnittlich 42,1 Jahren und bei durchschnittlich 11,6 Dienstjahren.

Die Anzahl der männlichen Teilnehmer lag bei N = 49 (18,1%).

In der *Kontrollgruppe* (KG) haben an der Erhebung zum ersten Messzeitpunkt 152 Lehrpersonen aller Lehrämter teilgenommen. Davon stammten 30,3% aus Grundschulen, 38,1% aus Schulen der Sekundarstufe I und 23,0% aus Förderschulen; 7,2% konnten keiner Schulform/-stufe zugeordnet werden bzw. gaben mehrere Nennungen an.

Das Alter der Teilnehmer/-innen lag bei durchschnittlich 43,1 Jahren mit durchschnittlich 12,2 Dienstjahren (ohne Referendariat).

Die Anzahl der männlichen Teilnehmer lag bei N = 45 (29,6%).

Tab. 14: Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T1-Datensätze:

Merkmal (zu T1)		FG (N=270)	KG (N=152)
Geschlecht männlich (%)		49 (18.1 %)	45 (29.6 %)
<i>missing</i>		2 (0.7 %)	5 (3.3 %)
Alter (Jahre)		42.1 (10.4)	43.1 (11.5)
<i>missing</i>		7 (2.6 %)	7 (4.6 %)
Dienstjahre		11.6 (8.9)	12.2 (10.2)
<i>missing</i>		2 (0.7 %)	4 (2.6 %)
Schultyp :	Grundschule	146 (54.1 %)	46 (30.3 %)
	Hauptschule	3 (1.1 %)	3 (2.0 %)
	Realschule	6 (2.2 %)	15 (9.9 %)
	Gymnasium	9 (3.3 %)	38 (25.0 %)
	IGS	42 (15.6 %)	2 (1.3 %)
	Förderschule	48 (17.8 %)	35 (23.0 %)
	Sonstige/mehrere	15 (5.6 %)	11 (7.2 %)
	<i>missing</i>	1 (0.4 %)	2 (1.3 %)

Die Überprüfung der soziodemografischen Daten der FG mit der KG zeigt in der Ausgangslage einen systematischen Unterschied zwischen den beiden Gruppen:

- Ein erkennbarer Unterschied besteht in der *Schulform* der Teilnehmer/-innen: in der FG unterrichten signifikant mehr Lehrpersonen in der Grundschule, in der KG unterrichten signifikant mehr Lehrpersonen in Sekundarstufenschulen.

Für die interessierende Längsschnittbetrachtung verringert sich die Stichprobengröße verwertbarer und zuzuordnender Daten zu T1 und T2.

Tab. 15: Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T2-Datensätze:

Merkmal (zu T2)	FG (N=164)	KG (N=91)	FG vs.KG (p)
Geschlecht männlich (%)	25 (15.2 %)	# 31 (34.1 %)	χ^2 (df=1): .001
Alter (Jahre)	# 41.5 (10.2)	# 43.1 (11.7)	t-Test: .271 ns u-Test: .323 ns
Dienstjahre	# 10.7 (8.4)	12.0 (10.0)	t-Test: .271 ns u-Test: .449 ns
Schultyp :			χ^2 (df=6): .001
Grundschule	91 (55.5 %)	30 (33.0 %)	
Hauptschule	1 (0.6 %)	3 (3.3 %)	
Realschule	1 (0.6 %)	11 (12.1 %)	
Gymnasium	5 (3.0 %)	22 (24.2 %)	
IGS	26 (15.9 %)	1 (1.1 %)	
Förderschule	33 (20.1 %)	17 (18.7 %)	
Sonstige/mehrere	7 (4.3 %)	7 (7.7 %)	

hier jeweils 1 Teilnehmer mit fehlenden Angaben auf dieser Variable

Zwischen der FG und der KG sind für die kurzfristigen longitudinalen Vergleiche von T1 nach T2 signifikante Unterschiede bezüglich *Schulform* und *Geschlecht* erkennbar:

- Wie bereits zum 1. MZP ist die Anzahl der Lehrpersonen, die in der Grundschule und IGS unterrichten, in der FG größer als in der KG, in der KG sind dagegen mehr Lehrpersonen aus Realschulen und Gymnasien.
- Zum 2. MZP ist die Anzahl männlicher Lehrpersonen in der KG größer als in der FG.

Auch bei dieser Längsschnittstichprobe für die längerfristige Verlaufsanalyse im Follow-Up ist eine weitere Verringerung der Stichprobengröße mit verwertbaren Daten zu T1, T2 und T3 zu vermerken.

Tab. 16: Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T3-Datensätze:

Merkmal (zu T3)	FG (N=62)	KG (N=32)	FG vs.KG (p)
Geschlecht männlich (%)	8 (12.9 %)	10 (31.3 %)	χ^2 (df=1): .051
Alter (Jahre)	39.5 (9.9)	44.7 (11.4)	t-Test: .025 u-Test: .040
Dienstjahre	9.4 (7.3)	11.3 (8.4)	t-Test: .263 ns u-Test: .346 ns
Schultyp :			
Grundschule	37 (59.7 %)	8 (25.0 %)	χ^2 (df=6): .001
Hauptschule	1 (1.6 %)	---	
Realschule	1 (1.6 %)	5 (15.6 %)	
Gymnasium	3 (4.8 %)	12 (37.5 %)	
IGS	12 (19.4 %)	---	
Förderschule	4 (6.5 %)	5 (15.6 %)	
Sonstige/mehrere	4 (6.5 %)	2 (6.3 %)	

In den längerfristigen Analysen sind zwischen der FG und der KG signifikante Unterschiede bezüglich *Geschlecht*, *Alter* und *Schulform* der Teilnehmer/-innen zu erkennen:

- Wie zu allen Messzeitpunkten ist die Anzahl der Lehrpersonen, die in der Grundschule und IGS unterrichten, in der FG größer als in der KG, während in der KG höhere Anteile von Lehrpersonen aus Realschulen und Gymnasien sind.
- Der Anteil männlicher Lehrpersonen in der KG ist wiederum größer als in der FG.
- Neu hinzu kommt ein Unterschied im Alter zwischen den Lehrpersonen der FG und der KG: Lehrpersonen der KG sind signifikant älter als die Lehrpersonen in der FG.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die beiden Gruppen der Stichprobe, die Fortbildungsgruppe (FG) und die Kontrollgruppe (KG) sich hinsichtlich Schulform, Alter und Geschlecht unterscheiden. Diese Unterschiede gilt es bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

8.3 Instrument zur Erfassung der Wirksamkeit

Um die beiden in Kapitel 6 explizierten Hypothesen zur Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten empirisch prüfen zu können, wurde unter Beachtung der wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. Weschenfelder, 2014; Hartig & Jude, 2007; Leichner, 1979) ein Fragebogen-Instrument konstruiert. Mit Hilfe dieses Instruments sollen die beiden zentralen Zielgrößen der Wirksamkeitsüberprüfung erfasst werden, nämlich die Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten (NPI) sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) der Lehrpersonen im Hinblick auf ihr Vermögen zur Anleitung und Steuerung von Lernen und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern im förder- und kompetenzorientierten Unterricht.

Fragebögen, in denen eine standardisierte und reliable subjektive Einschätzung zu Merkmalen dieser Art verlangt wird, sind für wissenschaftliche Erhebungen dieser Art durchaus üblich (vgl. Weschenfelder, 2014; Hussy et al., 2010; Hartig & Klieme, 2007; Hasselhorn & Gold, 2017).

Das verwendete Fragebogen-Instrument besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst 20 Items, mit denen die Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) der Lehrpersonen erfasst werden. Als Antwortmöglichkeit wurde eine vierstufige Skala angeboten: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau.

Der zweite Teil enthält 36 Items zur Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten (NPI). Hier wurde als Antwortmöglichkeit eine zweistufige Antwortskala mit ja(1) – nein(2) angeboten.

Die Entscheidung, den Fragebogen mit der Abfrage zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen zu beginnen, sollte verhindern, dass über die Auseinandersetzung mit den wissensbezogenen Items zur Nutzung von Prinzipien und Instrumenten des förder- und kompetenzorientierten Unterrichts die Einschätzungen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen

beeinflusst werden. Daher folgt die Abfrage zu diesen Items erst im zweiten Teil des Fragebogens.

In der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe werden die Ergebnisse zum NPI-Teil des Instrumentes jedoch immer als erste behandelt und dargestellt, weil das Wissen als Grundlage und Voraussetzung der Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen angesehen werden kann.

8.3.1 Erfassung der Nutzung geeigneter Maßnahmen förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens

In enger Anlehnung an die Inhalte der Fortbildungsreihe konstruierte die Verfasserin in einem ersten Schritt insgesamt 36 Items, die sich wissensbasiert auf die Nutzung der thematisierten Prinzipien, Instrumente und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens beziehen. Zusammen mit den 20 Items zum Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen (s.u.) wurden die so konstruierten Items zunächst hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit und Verständlichkeit pilotiert. Dazu füllten 45 Lehrpersonen aus zwei Grundschulen den Fragebogen aus. Die Erfahrungen aus dieser Pilotierung veranlassten die Verfasserin zu folgenden Präzisierungen am Fragebogen:

- bei der Frage nach der Anzahl der Jahre im Schuldienst wurde der Zusatz „ohne Referendariat“ ergänzt.
- Die Items wurden durchnummeriert.
- Item 16: „Dazu setze ich immer wieder eine Mind-Map ein“ – wurde umformuliert in: „*Ich setze immer wieder eine Mind-Map ein*“.
- Item 19: „Ich führe den Lernenden alle Lernstrategien vor“ - wurde „*alle*“ gestrichen.
- Item 31: „Vor allem bei der Entwicklung der Zielsetzung für das Portfolio berate ich die Lernenden sehr gründlich“ – wurde „*Vor allem*“ gestrichen.

Der so überarbeitete Fragebogen (s. Anlage 7) kam schließlich in der Evaluationsstudie zum Einsatz.

Die zum Prätest ausgefüllten Fragebögen der Studienteilnehmer der Fortbildungsgruppe und der Kontrollgruppe wurden zur endgültigen Festlegung der Operatio-

nalisierung der Zielgrößen der Wirksamkeitsprüfung herangezogen. Von den 36 Items des NPI-Teils bestanden jeweils sechs aus sachlogischen Konstruktionen aus den Fortbildungsinhalten und bezogen sich auf Prinzipien bzw. Maßnahmen „diagnostischer Kompetenz“, „adaptiver Lernangebote/Förderung“, „Klarheit der Anforderungen“, „Anregungen zur Selbstreflexion“ sowie „Feedback“ (s. Anlage 8).

Durch die Orientierung an den Bausteinen der Fortbildungsreihe wurden auch sechs Items aufgenommen, die sich auf Regelungen der Schulen der Teilnehmenden bezogen und nicht in der alleinigen Zuständigkeit und Entscheidungsfreiheit der einzelnen Lehrperson stehen. Dabei geht es um schulische Vereinbarungen zu Förderplänen, Kompetenzrastern und den Einsatz von Lernstrategien. Diese Items dienten Evaluationsfragen, die für die Implementation der Fortbildungsinhalte in der jeweiligen Schule bedeutsam waren, im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert werden. Sie wurden also für alle im Weiteren berichteten Analysen nicht berücksichtigt.

Die exploratorischen Faktorenanalysen³ wurden jeweils für die Gesamtstichprobe der am Prätest teilnehmenden Lehrkräfte durchgeführt, also einer Stichprobe, die aus den späteren Teilnehmenden der Experimental- und der Kontrollgruppe bestand.

Zur Überprüfung, ob die sachlogisch konstruierten fünf Subskalen zur Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten geeignet sind, wurden Skalenanalysen gerechnet. Vorab festgelegt wurde dabei, dass nur Skalen für die Hypothesenprüfungen herangezogen werden sollten, bei denen die interne Konsistenz als Schätzer der Reliabilität einen Wert Cronbachs Alpha $> .50$ aufweist. Sollte dieser Zielwert über die jeweils sechs Items der konstruierten Subskalen nicht erreicht werden, so sollte der Versuch unternommen werden, dieses Ziel pro Subskala durch das sukzessive Weglassen von Items mit besonders geringer Trennschärfe zu erreichen, wobei die Vorgabe gemacht wurde, dass maximal 3 der 6 Items einer Subskala entfernt werden dürfen.

³ Für die umfangreichen Faktorenanalysen die Dr. Wolfgang Woerner (DIPF) besonderer Dank.

Tab. 17: Subskalen zu den Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten, der Stichprobengröße und der internen Konsistenz (Cronbach's Alpha)

NPI-Skalen	Items	N	Cronbach's α
Diagnostische Kompetenz	4	403	.73
Adaptive Förderung	3	408	.49
Klarheit der Instruktion/Anforderungen	4	400	.64
Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio	3	394	.75
Feedback	3	405	.71

Anmerkung. Bei der Skala „Adaptive Förderung“ gelang es nicht, dass gesetzte Reliabilitätskriterium $\alpha > .50$ zu erreichen. Aus Gründen der Datenvollständigkeit und aufgrund des dennoch fast erreichten Kriteriums werden im Folgenden immer auch die Analysen zu dieser Skala mitgeteilt

Wie Tabelle 8.3.1 zu entnehmen ist, konnten über diesen Weg zwar die fünf konstruierten NPI-Subskalen als hinreichend reliabel für die Hypothesenprüfung ausgewiesen werden, jedoch gelang es nur für vier der fünf NPI-Subskalen den vorgegebenen Wert zu erreichen. Daher wurde auf induktivem Weg über traditionelle Faktorenanalysen der Versuch unternommen, eine hinreichend reliable Skalierung für diesen Teil des Instruments zur Wirksamkeitsprüfung der Fortbildungsreihe zu finden.

Tabelle 8.3.2 gibt einen Überblick über das robuste 5-Faktoren-Ergebnis einer Serie von durchgeführten Faktorenanalysen. Alle fünf extrahierten Faktoren sind hinreichend reliabel und lassen sich vergleichsweise gut den Inhalten der Fortbildungsreihe zuordnen, die auch den Konstruktionen der Fragebogenitems zugrunde lagen. Entsprechend fielen auch die Bezeichnungen der Subskalen des NPI-Teils aus.

Tab. 18: Item-Zusammensetzung der NPI-Subskalen (in Klammern die Item-Nummern im eingesetzten Fragebogen)

Items der Subskala: Diagnostische Kompetenz

1. Mit formativen Leistungsfeststellungen ermittle ich vor Beginn jeder Unterrichtseinheit die Lernvoraussetzungen der Lernenden. (5)
2. Mit Hilfe einer Checkliste ermitteln die Lernenden vor Beginn einer Unterrichtseinheit ihr Vorwissen. (6)
3. Diese Checkliste setzen die Lernenden vor Abschluss der Unterrichtseinheit erneut zur Überprüfung ihres Lernstandes ein. (7)
4. Auf der Grundlage dieser Lernvoraussetzungen plane ich meinen Unterricht mit differenzierten Lernangeboten. (8)

Items der Subskala: Adaptive Förderung/Lernangebote

1. Förderpläne, die ich verantworte, weisen immer Stärken und Schwächen der Lernenden aus. (10)
2. Eine Priorisierung der Förderschwerpunkte wird von mir immer realisiert. (11)
3. Den Förderplan nutze ich zur Lernberatung mit den Lernenden. (12)

Items der Subskala: Klarheit der Anforderungen/Instruktionen

1. Ich führe den Lernenden Lernstrategien als Modell vor. (19)
2. Den Lernenden erkläre ich immer wieder erneut, dass und wann Lernstrategien wichtig sind. (20)
3. Ich achte sehr genau darauf, dass die Lernenden die Lernstrategien einsetzen. (21)
4. Metakognitive Lernstrategien setze ich so ein, dass die Lernenden ihr Arbeitsergebnis und den Arbeitsprozess reflektieren. (22)

Items der Subskala: Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio

1. Portfolioarbeit hat in meinem Unterricht einen festen Platz. (29)
2. Bei der Entwicklung der Zielsetzung für das Portfolio berate ich die Lernenden sehr gründlich. (31)
3. Ich setze lernprozessbegleitende Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte der Lernenden ein. (32)

Items der Subskala: Feedback

1. Für das Feedback räume ich einen festen Zeitrahmen im Unterricht ein. (33)
 2. Ich achte darauf, die Lernenden beim Feedback gut zur Selbstreflexion anzuregen. (34)
 3. Beim Feedback gelingt es mir gut, eine vereinbarte Reflexionsstruktur einzuhalten. (35)
-

Es verbleiben die folgenden NPI-Einzelitems, die sich faktorenanalytisch nicht gut einer der gebildeten Skalen zuordnen ließen:

Tab. 19: NPI-Einzelitems, die keiner Subskala zugeordnet werden konnten

-
1. Ich beobachte Lernende kriteriengestützt. (1)
 2. Zur Dokumentation der Beobachtungen führe ich einen Beobachtungsbogen. (2)
 3. Für die Lernenden biete ich individuell bedarfsgerechte Selbstbeobachtungsbögen. (3)
 4. Ich unterscheide klar zwischen Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung. (4)
 5. Auch vor der abschließenden Klassenarbeit (Leistungsbewertung) überprüfe ich noch einmal den Lernstand. (9)
 6. Ich beginne jede neue Unterrichtseinheit mit einer transparenten Darlegung der Struktur / der Teile des zu lernenden Themas. (15)
 7. Ich setze immer wieder eine Mind-Map ein. (16)
 8. Ich setze auch Lernwegepläne ein. (17)
 9. Ich leite die Lernenden an, Fragestellungen zu jedem neuen Thema zu formulieren. (18)
 10. Ich setze Kompetenzraster für die Hand der Lernenden ein. (24)
 11. Meine Unterrichtsvorbereitungen sind orientiert am Kompetenzraster für das jeweilige Thema. (26)
 12. Statt Kompetenzrastern bevorzuge ich Checklisten für die Hand der Lernenden zum jeweiligen Thema. (28)
 13. Ich verstehe unter Portfolio nicht einfach eine Sammelmappe, sondern eine vom Lernenden entwickelte, inhaltliche Ausarbeitung zu einem Thema. (30)
 14. Ich lasse mir auch anonymes Feedback der Lernenden zu ausgewählten Fragestellungen des Unterrichts geben. (36)
-

Da jedes Einzelitem entweder mit Nein (0 Punkte) oder mit Ja (1 Punkt) beantwortet werden konnte (bzw. in sehr wenigen Fällen von "manchmal/teilweise" auch als 0,5 Punkte gezählt wurde; s.o.), gibt der Mittelwert eines Items den Anteil der Ja-Antworten an. Mit 100 multipliziert, drückt dieser Wert den prozentualen Anteil der Zustimmung zu der jeweiligen Aussage des Items aus - z.B. Itemmittelwert von = 0.456 bedeutet, multipliziert mit 100, dass 45.6 % dem Item zustimmten.

8.3.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens

Selbstwirksamkeitserwartungen sind subjektive Einschätzungen von Personen und daher nicht direkt beobachtbar (vgl. Hussy et al., 2010; Weschenfelder, 2014). Es stellt sich daher die grundsätzliche Frage, inwieweit Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen über ihre persönliche Entwicklung und ihre eigenen Lernprozesse geeignet sind, diese valide zu erfassen. Dieses Problem wurde immer wieder kritisch diskutiert (vgl. Baumert, 1993; Hussy et al., 2010; Hartig & Jude, 2007;

Weschenfelder, 2014). Schwarzer und Jerusalem (2002) differenzieren Selbstwirksamkeitserwartungen als „einen eigenständigen Blick zu Leistungsergebnissen und sind nicht einfach Ausdruck der intellektuellen Fähigkeiten“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002:38). Baumert (1993) führt Studien an, die den Selbsteinschätzungen hohe Übereinstimmung mit konkreten Beobachtungen bescheinigen. Hartig und Jude (2007) bezeichnen Selbsteinschätzungen als „wahrgenommene Kompetenz“ (Hartig & Jude, 2007:25) und relativieren wiederum die Ergebnisse von Selbsteinschätzungen:

„Dies bedeutet nicht, dass die in Selbsteinschätzungen enthaltenen Informationen generell uninteressant oder unnützlich wären; es muss lediglich bedacht werden, dass es sich hierbei nicht um eine Messung der interessierenden Kompetenz selbst handelt, sondern um ein diesbezügliches Selbstkonzept (Hartig & Jude, 2007: 26).

Wie in Abschnitt 3.3 dargelegt wurde, beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen deren Unterrichtshandeln. Von daher wurde auch hier der in der einschlägigen Literatur zu findende Ansatz der Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen im vorliegenden Fragebogen gewählt.

Bei den Selbstwirksamkeitserwartungen handelt es sich um ein gut erforschtes Konstrukt, so dass bei der Konstruktion der Items in Form einer „deduktiven Konstruktion“ (Hartig & Jude, 2007:27) auf bereits erfolgreich verwendete Items und Hinweise zur diesbezüglichen Konstruktion zurückgegriffen werden konnte (vgl. Bandura, 2005), hier vor allem auf die „Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen“ von Schwarzer (1999) und die „Lehrerwirksamkeitsskalen“ von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001).

Die Itemkonstruktion erfolgte somit nach den in der einschlägigen Literatur empfohlenen Prinzipien.

„Efficacy items should accurately reflect the construct. Self-efficacy is concerned with perceived capability. The items should be phrased in terms of *can do* rather than *will do*. *Can* is judgment of capability: *will* is a statement of intention.“ (Bandura, 2005:308)

Dieser Hinweis von Bandura wurde bei der Formulierung der Items berücksichtigt (vgl. Hussy et al, 2010).

Beispiel für die Items sind: „Mir gelingt es,...

1. ...meinen Unterricht an das individuelle Niveau der Lernende anzupassen.
2. ...die Lernenden zur Selbstreflexion anzuleiten.
3. ...Lernstrategien einzuüben.....“ (vollständige Liste s. Anlage 9)

Im hier konstruierten Fragebogen wurden 5 spezifische Skalen von Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst. Zu jeder der Skalen wurden vier Items konstruiert, die jeweils zu einer entsprechenden Subskala zusammengefasst wurden.

Tabelle 20 enthält eine Übersicht über die 5 Subskalen, die zugeordneten Items sowie dem jeweiligen Wert von Cronbachs Alpha.

Tab. 20: Subskalen zu den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, der Stichprobengröße und der internen Konsistenz (Cronbach's Alpha)

SWE-Skalen	Items	N	Cronbach's α
Diagnostische Kompetenz	4	362	.71
Adaptive Lernangebote	4	381	.65
Klarheit der Anforderungen	4	405	.73
Anregung zur Selbstreflexion	4	413	.71
Feedback	4	394	.68

Die gebildeten Skalen zu Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen zeigen α -Werte, die gemäß dem moderaten vorab gesetzten Kriterium (Cronbach's $\alpha > .50$) als hinreichend bewertet werden können.

Die so konstruierten Items waren von den Teilnehmenden auf einer vierstufigen unipolaren Rating-Skala zu beantworten mit den Abstufungen:

„stimmt gar nicht (0) – stimmt eher nicht (1) – stimmt eher (2) – stimmt genau (3)“.

8.4 Deskriptive Befunde

Bevor über die Ergebnisse der Prüfung der erwarteten Verbesserungen der Nutzung geeigneter Instrumente und Verfahren bei den Teilnehmenden der einjährigen Fortbildung berichtet wird (s.u., Abschnitt 8.5) werden in diesem Abschnitt die deskriptiven Ergebnisse dargestellt, getrennt nach Gruppe (Fortbildungsgruppe versus Kontrollgruppe) und Messzeitpunkt (Prätest, Posttest, Follow-up). Dabei wurden die Item-Werte der jeweiligen Subskalen addiert.

8.4.1 Subskalen der Nutzung von Prinzipien und Instrumenten kompetenzorientierten Unterrichtens (NPI)

Bei den NPI-Items wurde zunächst geprüft, wie viele Items unbeantwortet blieben. Bei Personen, die mindestens 20 (55.5%) der 36 NPI-Items beantwortet hatten, wurden die fehlenden Angaben wie die Antwort „Nein“ behandelt und als „0“ gewertet. Waren weniger als 55.5% der Items beantwortet worden, wurde die Bewertung ausgesetzt, die unbeantworteten Items der Person also auf „missing“ gesetzt. Die realisierte Zwischenstufe „teilweise/manchmal“ wurde mit dem Wert „0,5“ versehen. „Ja“-Antworten erhielten den Wert „1“. Tabelle 8.4.1 gibt einen Überblick über die die mittleren Ausprägungen der Subskalen NPI als Funktion von Messzeitpunkt und Gruppe.

Tab. 21: Mittelwerte (M) und in Klammern Standardabweichen (SD) der fünf Subskalen des NPI-Teils des Fragebogens, getrennt nach Messzeitpunkt (Prätest, Posttest, Follow-up) und Gruppe (Fortbildungsgruppe FG, Kontrollgruppe KG).

Nutzung von Prinzipien und Instrumenten kompetenzorientierten Unterrichtens	Prätest		Posttest		Follow-up	
	FG	KG	FG	KG	FG	KG
	N = 150-161	N = 88-90	N = 150-161	N = 87-90	N = 58-60	N = 29-30
Diagnostische Kompetenz	1.09 (1.29)	1.65 (1.50)	1.96 (1.38)	1.24 (1.37)	1.93 (1.45)	0.95 (1.12)
Adaptive Lernangebote	2.20 (0.85)	2.18 (0.94)	2.41 (0.72)	2.31 (0.92)	2.36 (0.75)	2.38 (0.76)
Klarheit der Anforderungen	2.06 (1.30)	2.23 (1.15)	2.69 (1.17)	2.27 (1.27)	2.77 (1.12)	2.13 (1.38)
Anregung zur Selbstreflexion	0.65 (1.00)	0.74 (1.08)	0.83 (1.09)	0.58 (0.95)	0.72 (0.99)	0.81 (1.23)
Feedback	1.62 (1.21)	1.89 (1.11)	1.92 (1.06)	1.91 (1.19)	1.82 (1.16)	1.86 (1.19)

Vor Beginn der Fortbildungsreihe zeigt der Vergleich der FG mit der KG systematische Unterschiede. Insbesondere bei der Subskala *Diagnostische Kompetenz* fallen die Ausgangswerte für die Teilnehmenden an der Fortbildungsreihe durchschnittlich deutlich niedriger aus als bei den Lehrkräften der Kontrollgruppe. Der Tendenz nach – wenn auch weniger stark ausgeprägt – finden sich auch für die Subskalen *Klarheit der Anforderungen*, *Anregung zur Selbstreflexion* sowie

Feedback niedrigere Ausgangswerte bei den Teilnehmenden der Fortbildungsreihe.

Verschiedene Gründe kommen für diese niedrigeren Werte der Fortbildungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe in Frage. So kann dies möglicherweise darauf hinweisen, dass die Teilnahmebereitschaft an der Fortbildung nicht zufällig zustande gekommen ist, sondern dass sich bevorzugt Lehrkräfte angemeldet hatten, die eine vergleichsweise große Unzufriedenheit mit der Unterrichtspraxis hatten (s.o. Kap. 4). Zu dieser Interpretation passt auch der vergleichsweise eher hohe Mittelwert der Fortbildungsgruppe in der *Skala Adaptive Lernangebote*; es kann angenommen werden, dass sich die Lehrpersonen, die sich für die Fortbildungsreihe angemeldet haben, bereits mit den Möglichkeiten der individuellen Förderung, der Erstellung von Förderplänen und der Umsetzung von Fördermaßnahmen auseinandergesetzt haben und sich für die Fortbildungsreihe gerade deshalb angemeldet haben, weil sie sich davon diesbezügliche Unterstützung erhofften.

8.1.1 Subskalen der Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)

Als SWE-Subskalenwerte wurden die Summen der Punktzahlen der jeweils 4 Items pro Subskala eingesetzt. Bei Vorliegen einer einzigen fehlenden Antwort (von jeweils 4) wurde der Skalenwert aus den 3 gültigen Antworten hochgerechnet. Lagen bei den 4 Items einer Skala 2 oder mehr fehlende Werte vor, wurde dieser SWE-Skalenwert als fehlender Wert (missing) behandelt.

Die vierstufigen Likert-skalierten SWE-Items wurden mit 0 bis 3 Punkten bewertet, so dass die in die weitere Auswertung eingehenden 5 SWE-Subskalen Werte zwischen 0 (maximale Ablehnung) und 12 (maximale Zustimmung) aufweisen konnten. Tabelle 22 gibt einen Überblick über die die mittleren Ausprägungen der Subskalen SWE als Funktion von Messzeitpunkt und Gruppe.

Tab. 22: Mittelwerte (M) und in Klammern Standardabweichen (SD) der fünf Subskalen des SWE-Teils des Fragebogens, getrennt nach Messzeitpunkt (Prätest, Posttest, Follow-up) und Gruppe (Fortbildungsgruppe FG, Kontrollgruppe KG).

Selbstwirksamkeitserwartungen	Prätest		Posttest		Follow-up	
	FG	KG	FG	KG	FG	KG
	N = 161-163	N = 88-91	N = 161-163	N = 88-91	N = 60-62	N = 30-32
Diagnostische Kompetenz	7.24 (1.85)	8.14 (2.15)	8.01 (1.75)	7.95 (1.81)	8.27 (1.86)	7.73 (2.18)
Adaptive Lernangebote	7.21 (1.75)	8.00 (1.94)	8.07 (1.57)	8.04 (1.61)	8.23 (1.42)	7.90 (1.66)
Klarheit der Anforderungen	8.62 (1.68)	9.68 (1.90)	9.33 (1.56)	9.75 (1.74)	9.44 (1.58)	9.28 (1.95)
Anregung zur Selbstreflexion	7.13 (1.92)	7.91 (1.87)	7.59 (1.89)	7.81 (1.89)	8.23 (1.98)	8.09 (1.63)
Feedback	7.37 (1.78)	8.43 (1.88)	7.81 (1.96)	8.22 (1.69)	8.18 (2.18)	7.97 (2.19)

Auch bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen der beteiligten Lehrkräfte finden sich auffällige Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zum Prätest-Zeitpunkt, also vor Beginn der Fortbildungsreihe. Wie bei den NPI-Subskalen finden sich hier durchgängig im Mittel niedrigere Werte in der Fortbildungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Möglicherweise sind hierfür die gleichen Gründe verantwortlich, die bereits im Zusammenhang mit den Prätest-Unterschieden bei den meisten NPI-Subskalen beschrieben wurden.

8.5 Prüfung der Wirksamkeitshypothesen

Im Zentrum des empirischen Teils dieser Arbeit stand die Überprüfung der Wirksamkeit der einjährigen Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht. Um dies leisten zu können, wurden längsschnittliche Erhebungen im Prätest-Posttest-Follow-Up-Design realisiert und überprüft, ob die Fortbildungsreihe bei den teilnehmenden Lehrpersonen zu einem signifikanten und nachhaltigen Zuwachs an allgemein-pädagogischem Wissen über Prinzipien, Instrumente und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten führt sowie zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen als Indikator für die intendierten Veränderungsprozesse und deren Umsetzung.

Folgende Hypothesen wurden im Einzelnen überprüft:

Hypothese 1: Die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe führt zu einem nachhaltigen Anstieg der Nutzung geeigneter Prinzipien, Instrumente und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten.

Hypothese 2: Die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe führt zu einem nachhaltigen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichts.

8.5.1 Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren förder- und kompetenzorientierten Unterrichts

Für eine erste globale Überprüfung der ersten Hypothese wurde der Gesamtwert über alle fünf Subskalen der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichts (NPI) herangezogen und einer unvariierten Varianzanalyse mit den Faktoren Gruppe und Messzeitpunkt unterzogen. Wegen des vergleichsweise großen Ausfalls von Studienteilnehmern zum Follow-Up basiert diese Analyse nur auf einer Stichprobe von 94 Lehrkräften. Die Messwiederholungsvarianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt, $F(2;170) = 7.00$, $p < .001$, sowie einen signifikanten Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt, $F(2;170) = 8.02$, $p < .001$. Posthoc-Tests ergaben, dass der Haupteffekt nicht interpretierbar ist, sondern lediglich für die Fortbildungsgruppe ein bedeutsamer Zuwachs dieser Variable vom Prätest zum Posttest sowie vom Prätest zum Follow-up-Test erfolgte.

Abbildung 8 zeigt die Mittelwertsverläufe über die drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Gruppe des Versuchsplans auf der Basis der maximal verfügbaren Datensätze pro Messzeitpunkt. Wie leicht zu erkennen ist, zeigt sich der Zuwachs von T1 nach T2 in der Fortbildungsgruppe, nicht aber nennenswerte Anstiege in der Kontrollgruppe.

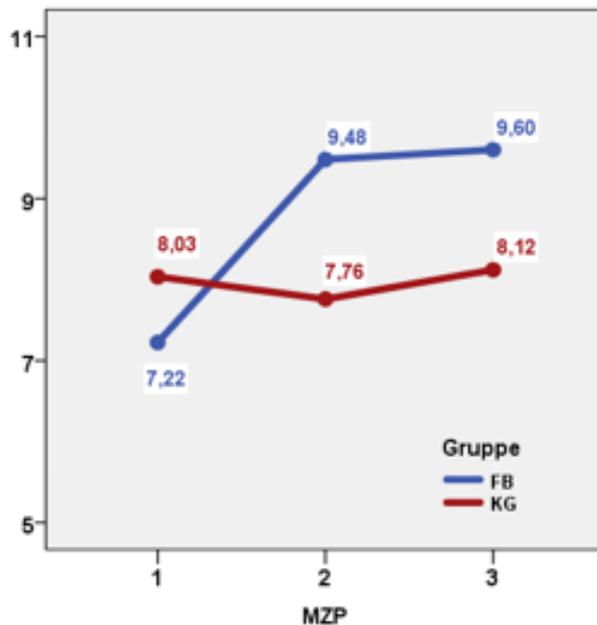


Abb. 8: Gesamtwert der NPI-Skalen in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt (1: Prätest, 2: Posttest, 3: Follow-Up), getrennt nach Fortbildungsgruppe (FG) und Kontrollgruppe (KG)

In der differenzierten Betrachtung der gemäß den einzelnen Fortbildungsinhalten konstruierten Subskalen resultierte bei den entsprechenden Messwiederholungs-Varianzanalysen der für die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe sprechende signifikante Interaktionseffekt zu Gunsten der Fortbildungsgruppe für die Subskala *Diagnostische Kompetenz* ($F(2;176) = 14.01, p < .001$, vgl. Abbildung 9) sowie tendenziell für die Subskala *Klarheit der Instruktionen/Anforderungen* ($F(2;174) = 2.63, p < .08$; vgl. Abbildung 11). Bei letzterer fiel auch der Haupteffekt Messzeitpunkt statistisch bedeutsam aus ($F(2;174) = 8.05, p < .001$), was wiederum - wie die Post-hoc-Tests zeigen - auf den Zuwachs an Nutzung vom Prätest zum Posttest nur bei der Fortbildungsgruppe zurück zu führen ist.

Bei der Subskala *Adaptive Förderung/Lernangebote* (vgl. Abbildung 10) resultierte ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt ($F(2;174) = 5.50, p < .005$), der auf eine Zunahme der Werte vom Prätest zum Posttest über beide Versuchsgruppen hinweg zurück zu führen ist.

Keinerlei signifikante Effekte resultierten aus den Messwiederholungs-Varianzanalysen für die Subskalen *Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio* (vgl. Abbildung 12) sowie *Feedback* (vgl. Abbildung 13).

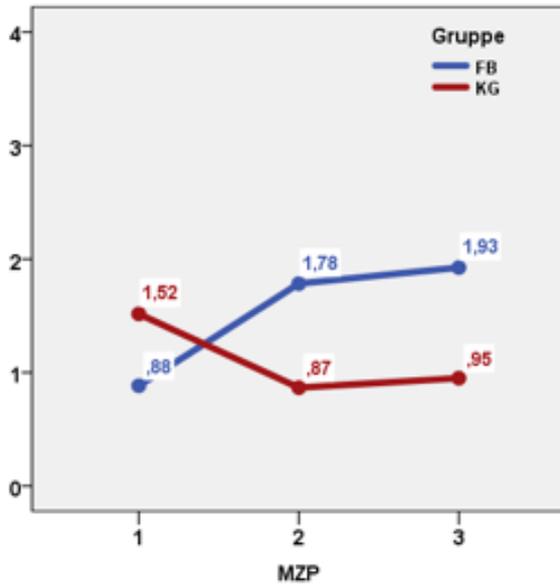


Abb. 9: NPI: Diagnostische Kompetenz

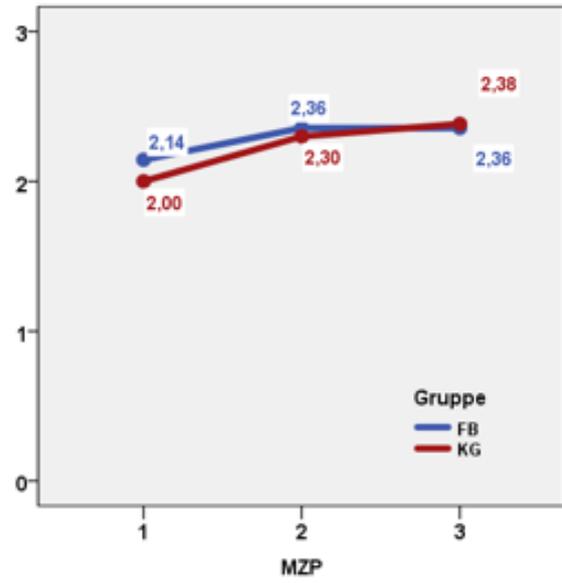


Abb. 10: NPI: Adaptive Förderung/Lernangebote

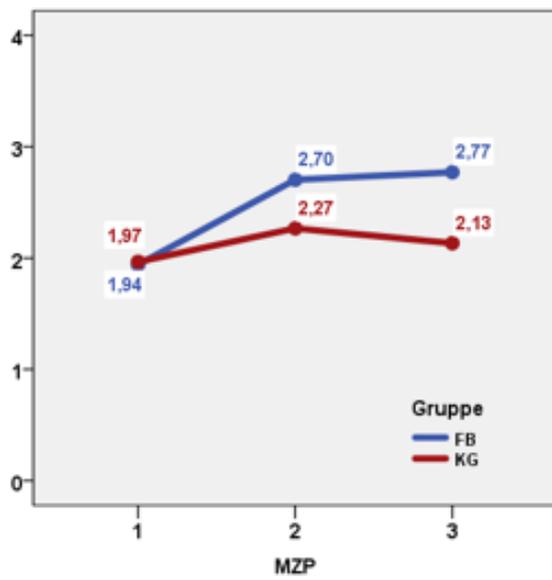


Abb. 11: NPI: Klarheit der Instruktionen/Anforderungen

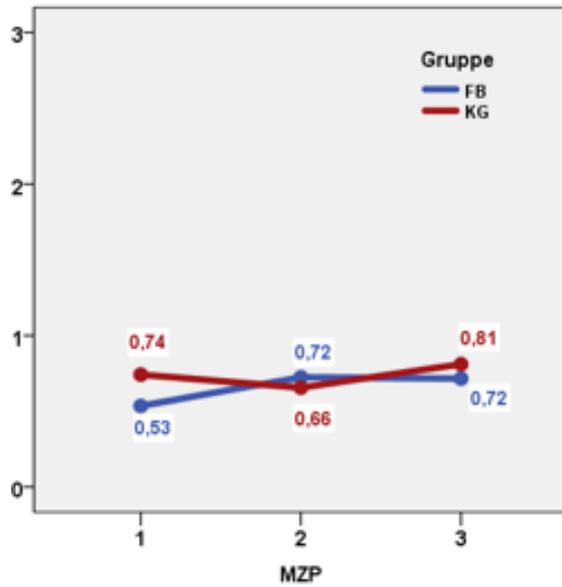


Abb. 12: NPI: Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio

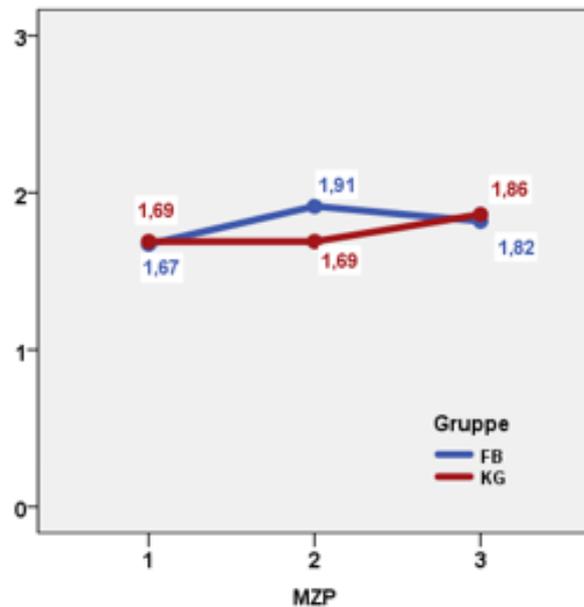


Abb. 13: NPI: Feedback

Zusammengefasst ergeben die inferenzstatistischen Prüfungen der Hypothese, dass die konzipierte und umgesetzte Fortbildungsreihe zu nachhaltigen Verbesserungen der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens bei den teilnehmenden Lehrkräften führt, zu einem die Hypothese eher bestätigendem Befund: Der Overalltest über alle Subskalen hinweg sowie die Subskalen-Analysen für die *Diagnostische Kompetenz* und die *Klarheit der Instruktionen/Anforderungen* fallen hypothesenkonform aus. Warum die erwarteten Anstiege der Nutzung bezüglich der Inhalte der drei übrigen Subskalen nicht nachweisbar blieben, lässt sich hier nicht klären. Möglicherweise war hier die Fortbildungsintensität noch nicht hinreichend ausgeprägt. Es kann aber auch sein, dass die hier eigens konstruierten Messinstrumente für diese Inhalte nicht ausreichend änderungssensitiv ausfielen.

8.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Auch die Hypothese, dass die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe zu einem nachhaltigen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens führt, wurde im Rahmen des realisierten Designs über eine Messwiederholungs-Varianzanalyse geprüft. Analog zum Vorgehen bei der Prüfung der ersten Hypothese wurde zunächst ein Gesamtwert

über die Subskalen zu den Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Inhalte der Fortbildungsreihe gebildet und eine globale Hypothesenprüfung vorgenommen. Die Varianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt, $F(2;174) = 9.97, p < .001$, sowie einen signifikanten Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt, $F(2;174) = 10.58, p < .001$. Posthoc-Tests ergaben auch hier, dass der Haupteffekt nicht interpretierbar ist, sondern lediglich für die Fortbildungsgruppe ein bedeutsamer Zuwachs dieser Variable vom Prätest zum Posttest sowie vom Posttest zum Follow-up-Test erfolgte.

Abbildung 14 zeigt die Mittelwerte über die drei Messzeitpunkte in Abhängigkeit von der Gruppe des Versuchsplans auf der Basis der maximal verfügbaren Datensätze pro Messzeitpunkt. Wie leicht zu erkennen ist, zeigt sich der Zuwachs von T1 nach T2 sowie von T2 zu T3 in der Fortbildungsgruppe, nicht aber nennenswerte Anstiege in der Kontrollgruppe.

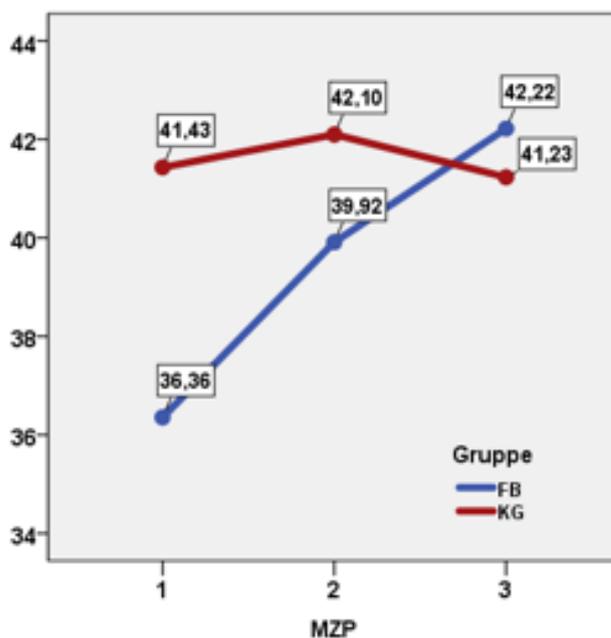


Abb. 14: Gesamtwert des Gesamtwertes der Selbstwirksamkeitserwartungs-Skalen in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt (1: Prätest, 2: Posttest, 3: Follow-up), getrennt nach Fortbildungsgruppe (FG) und Kontrollgruppe (KG)

Ähnlich wie bei der abhängigen Variable „Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des kompetenz- und förderorientierten Unterrichtens“ fällt der im Vergleich zur KG niedrige Wert im Prätest der FG auf. Obwohl andere Interpretationen denkbar sind, kann dies als Hinweis darauf gewertet werden, dass Lehrpersonen mit eher niedrigerer Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich

der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des kompetenz- und förderorientierten Unterrichtens sich zur Teilnahme an dem Fortbildungsangebot melden.

In der differenzierten Betrachtung der gemäß den einzelnen Fortbildungsinhalten konstruierten Subskalen resultierte bei den entsprechenden Messwiederholungs-Varianzanalysen der für die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe sprechende signifikante Interaktionseffekt zu Gunsten der Fortbildungsgruppe für die Subskalen *Diagnostische Kompetenz* ($F(2;176) = 12.08, p < .001$, vgl. Abbildung 15), *Adaptive Lernangebote* ($F(2;180) = 7.57, p < .001$, vgl. Abbildung 16), *Klarheit der Instruktionen/Anforderungen* ($F(2;182) = 9.90, p < .001$, vgl. Abbildung 17) sowie tendenziell für die Subskala *Feedback* ($F(2;182) = 2.96, p < .06$; vgl. Abbildung 19). Der Haupteffekt Messzeitpunkt fiel statistisch bedeutsam aus bei den Subskalen *Diagnostische Kompetenz* ($F(2;176) = 3.64, p < .05$), *Adaptive Lernangebote* ($F(2;180) = 15.29, p < .001$) und *Anregung zur Selbstreflexion* ($F(2;184) = 6.84, p < .001$). Nur im letzteren Falle erwies sich dieser Haupteffekt über beide Versuchsgruppen hinweg als interpretierbar im Sinne einer Zunahme der Werte vom Prätest zum Follow-up. In beiden anderen Fällen waren die nachweisbaren Zuwächse auf die Gruppe der Teilnehmenden an der Fortbildungsreihe beschränkt. Bei der Subskala Klarheit der Anforderungen resultierte ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Gruppe ($F(1;182) = 5.56, p < .05$) sowie ein tendenziell signifikanter Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor Messzeitpunkt ($F(2;180) = 2.59, p < .08$). Post-hoc-Tests ergaben, dass bei dieser Subskala der Selbstwirksamkeitserwartungen die Lehrkräfte der Kontrollgruppe zum Prätest und zum Posttest höhere Werte als die Teilnehmenden der FG aufwiesen.

Ergänzend soll hier bereits darauf hingewiesen werden, dass die Zunahme der MW zur Komponente Selbstwirksamkeitserwartungen in der FG noch deutlicher und stärker ist als bei der Komponente Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens. Auf Grund von Forschungsbefunden (s.o. Kap.3.3) ist mit der erfolgreichen Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen eine wesentliche Grundlage für deren Unterrichtshandeln und Veränderungsprozesse erreicht. Darauf wird in „9. Zusammenfassung der Ergebnisse“ genauer eingegangen werden.

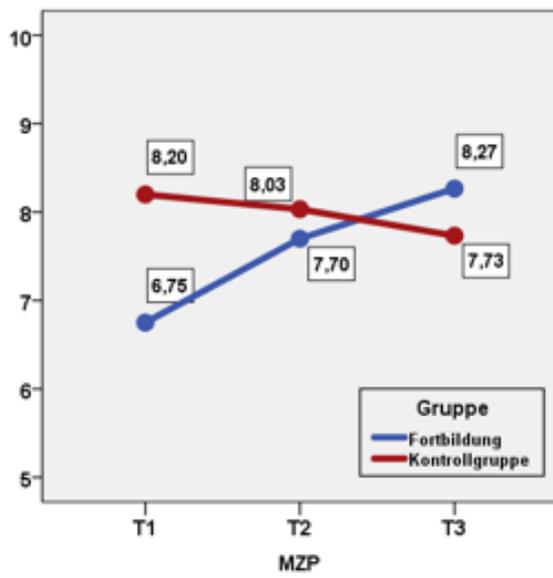


Abb. 15: SWE: Diagnostische Kompetenz

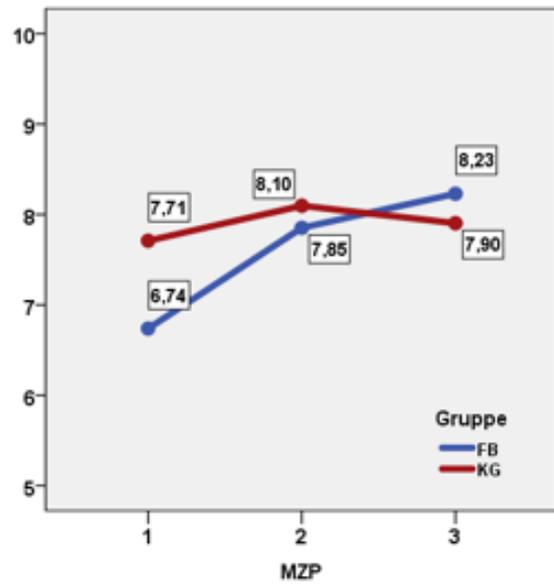


Abb. 16: SWE: Adaptive Förderung/
Lernangebote

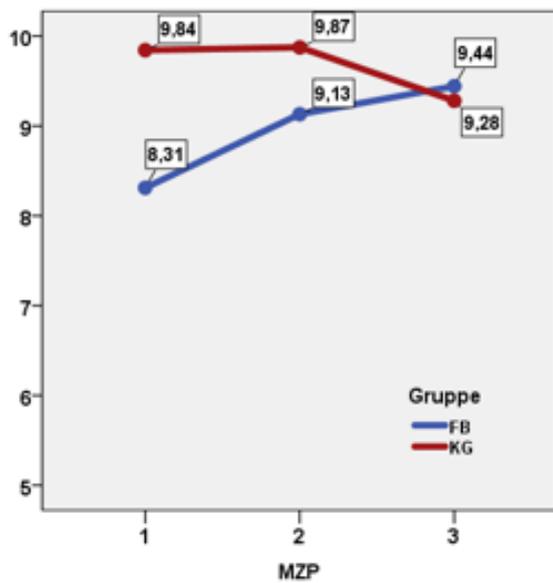


Abb. 17: Klarheit der Instruktionen/
Anforderungen

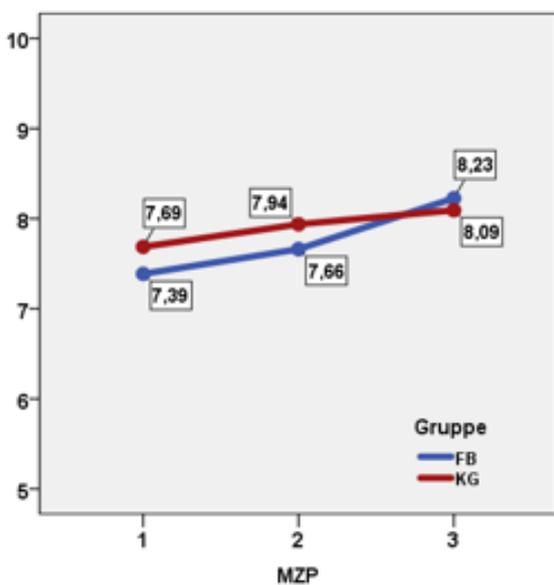


Abb. 18: Anregung zur Selbstreflexion durch
Portfolio

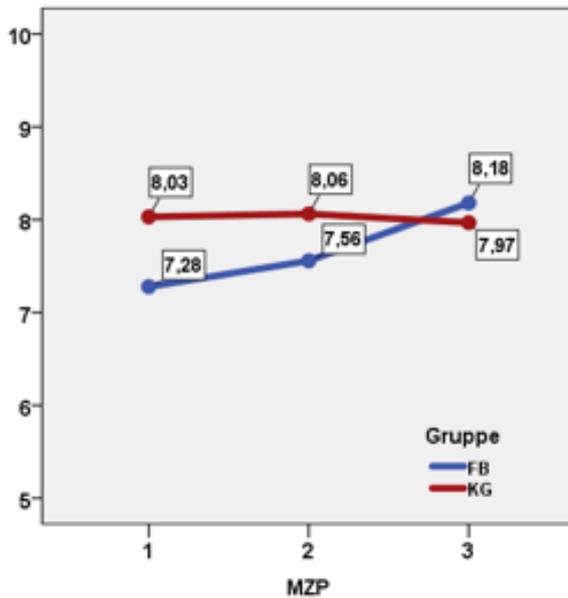


Abb. 19: Feedback

Zusammengefasst konnte über alle Prüfschritte hinweg die Hypothese, dass die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe zu einem nachhaltigen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens führt, bestätigt werden. Sowohl für die *Gesamtskala* der Selbstwirksamkeitserwartungen wie für die Subskalen der *Diagnostischen Kompetenz*, der *Adaptiven Lernangebote* sowie der *Klarheit der Anforderungen* trifft dies zu. Auf Grund der bisherigen Datenlage in der Fortbildungsforschung (s.o. Kap.3.3) ist mit der erfolgreichen Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen somit eine wesentliche Grundlage für deren Unterrichtshandeln und Veränderungsprozesse erreicht.

9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der Studie war die Überprüfung der Wirksamkeit der einjährigen Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten auf das Unterrichtshandeln und die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen aller Schulformen.

Nicht Gegenstand der Überprüfung waren die Wirksamkeit der aus Forschungsbefunden zu wirksamer Lehrerfortbildung abgeleiteten Fortbildungsprinzipien. Diese wurden bei der Konzeptualisierung der Fortbildungsreihe zwar beachtet und

nach bestem Wissen und Gewissen umgesetzt, sie sind jedoch nicht Teil der empirischen Überprüfung.

Im Fokus der Evaluation stand die Frage, ob über die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe die nachhaltige Nutzung ausgewählter Elemente förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens gesteigert wird, und ob eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen in der Steuerung von Lernen und Lernprozessen erzielt werden kann. Im Theorieteil der Arbeit war bereits dargelegt worden, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen als Grundlage für nachhaltige Veränderungsprozesse – hier der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen - angesehen werden können (s.o. Kap.3.3).

Der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wurden das kompetenztheoretische Modell von Baumert und Kunter (2006) und einschlägige Forschungsbefunde zugrunde gelegt. Es wurde davon ausgegangen, dass professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen „das Ergebnis eines berufsspezifischen Entwicklungsprozesses ist, der von unterschiedlichen, aber professionstypischen Lerngelegenheiten abhängt“ (Kunter & Baumert, 2011:345), somit veränderbar und über Professionalisierungsmaßnahmen zugänglich ist.

Vor dem Hintergrund des Angebot-Nutzungs-Modells (Kunter & Trautwein, 2013) als Prozessmodell für die Interaktion von Lehrpersonen, deren Unterrichtshandeln und der Nutzung des Lernangebotes durch die Lernenden, wurden bei der konkreten Ausarbeitung der Fortbildungsreihe weitere Forschungsbefunde zur Professionalität von Lehrpersonen sowie zu qualitativem Unterricht herangezogen.

Insbesondere wurde auf folgende Dimensionen qualitativem Unterrichtes abgehoben: diagnostische Kompetenz, adaptive Förderung, Klarheit der Instruktion, Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio und Feedback.

Diese Dimensionen repräsentieren allgemein-pädagogisches Wissen, das fachunabhängig zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen genutzt werden kann.

Zur Nutzung und nachhaltigen Umsetzung in die Unterrichtspraxis wurden diese Dimensionen konkretisiert in unterrichtspraktische Instrumente und Verfahren, die in der Fortbildungsreihe in acht Bausteinen angeboten wurden.

Dabei wurde davon ausgegangen, dass im Verlauf der einjährigen Fortbildungsreihe nicht einzelne Instrumente und Verfahren, sondern die Orchestrierung aller Unterrichtsmerkmale multikausale Wirkungen erzielen (s.o. Kap.5.1).

In der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe konnte gezeigt werden, dass durch die Teilnahme an der einjährigen Fortbildungsreihe eine nachhaltige Steigerung und Verbesserung sowohl in der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens als auch in den Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens erzielt werden kann.

Diese Wirkungen der Fortbildungsreihe lassen sich auch bei statistischer Kontrolle der soziodemografischen Unterschiede zwischen Fortbildungsgruppe (FG) und Kontrollgruppe (KG) nachweisen. In der FG waren mehr weibliche Teilnehmerinnen vertreten, ebenso mehr Lehrpersonen aus Grundschulen als aus Schulen der Sekundarstufe I. In der Kontrollgruppe hingegen war das Verhältnis umgekehrt: mehr männliche Teilnehmer und diese aus Schulen der Sekundarstufe I.

In der Follow-Up-Erhebung war schließlich auch das Alter der Teilnehmer/-innen in der Kontrollgruppe höher als in der Fortbildungsgruppe.

Im Prätest vor Beginn der Fortbildungsreihe weist die KG signifikant höhere Werte in ihren Einschätzungen bezüglich der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren des förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens auf. Ebenso zeigen sich in dieser Gruppe auch positivere Werte in den Selbstwirksamkeitserwartungen. Dieser Unterschied ist möglicherweise auf ein Phänomen zurückzuführen, das Befunden der Conceptual Change-Forschung entspricht, nach denen es oftmals die Unsicherheit oder Unzufriedenheit mit der bisherigen Unterrichtspraxis ist, die bei Lehrpersonen zur Bereitschaft für Veränderungen und zur Teilnahme an Fortbildungen führt (vgl. Gregoire, 2013; Seiz, 2017). Dies trifft für die Teilnehmer/-innen der FG zu, nicht jedoch für die Teilnehmer/-innen der KG.

Bereits zum Zeitpunkt der Posttest- Erhebungen am Ende der einjährigen Fortbildungsreihe zeigt sich in der Fortbildungsgruppe eine deutliche und signifikante Steigerung der Werte zur Nutzung der Prinzipien, Instrumente und Verfahren zum

förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wie auch in der Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartungen, während die diesbezüglichen Werte in der KG stagnieren oder gar einen Abbau erkennen lassen.

Die Nachhaltigkeit dieser Wirkung konnte schließlich über eine Analyse der Daten zum Follow-Up geprüft werden. Hier war die Stichprobe zwar deutlich reduziert (FG = 60, KG = 30), die Steigerung sowohl für die Nutzung der Prinzipien, Instrumente und Verfahren als auch für die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen im Sinne des förder- und kompetenzorientierten Unterrichts fiel jedoch erneut in der FG signifikant höher aus als in der KG.

In den Dimensionen Adaptive Förderung/Lernangebote, Anregung zur Selbstreflexion und Feedback ist in der FG jeweils ein Zuwachs über den Messzeitpunkt von Prätest zum Posttest festzustellen, jedoch kein Anstieg zum Follow-Up-Test. Die KG hingegen lässt in diesen Dimensionen einen kontinuierlichen, wenn auch geringen Anstieg erkennen.

In der Dimensionen Adaptive Förderung/Lerngelegenheiten geht es um die Arbeit mit dem Förderplan als Instrument der Stärken-Schwächen-Analyse und der Lernberatung. In der Dimension Anregung zur Selbstreflexion stehen die Entwicklung eines Selbstreflexionsbogens und die folgenden Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern im Zentrum. In der Dimension Feedback geht es um die systematische Erarbeitung von Kriterien für Feedback sowie um Schülerfeedback an Lehrpersonen.

Im Sinne des Conceptual Change (s.o. Kap. 4.1) kann vermutet werden, dass mit der Zunahme an neuem und differenziertem Wissen über diese Elemente förder- und kompetenzorientierten Unterrichts ein Konzeptwechsel initiiert und eine damit einhergehende Verunsicherung und Zurückhaltung in der Umsetzung dieser neuen Prinzipien, Instrumente und Verfahren eingetreten ist.

Der Gesamtwert der NPI-Skalen zeigt jedoch in der FG einen deutlichen Zuwachs über die drei MZP, während die Werte der KG stagnieren. Der Gesamtwert der NPI-Skalen kann als Indiz dafür angesehen werden, dass es nicht einzelne

Merkmale förder- und kompetenzorientierten Unterrichtens Wirkung erzielen, sondern die Orchestrierung aller Unterrichtsmerkmale.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Wirksamkeitshypothesen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnahme an der Fortbildungsreihe die gewünschten Effekte erzielt.

Als bemerkenswert soll die in dieser Studie nachweisbar deutliche Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen erwähnt werden. Hierin fällt der Anstieg zum 3. Messzeitpunkt im Follow-Up besonders hoch aus. Auf Grund von Forschungsbefunden zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für das Handeln von Lehrpersonen (s.o. Kap. 3.3) ist mit der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen eine wesentliche Dimension professioneller Handlungskompetenz angesprochen und die Voraussetzung für Veränderungsprozesse gegeben. Es kann angenommen werden, dass die Lehrpersonen bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte Wirkungen auf Seiten der Lernenden erzielt haben, die zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen in der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen beigetragen haben. Dieser Aspekt der Implementation von Fortbildungsinhalten kann für die Konzeptualisierung künftiger Fortbildungen als bedeutsam angesehen werden.

Ergänzend zur empirischen Wirksamkeitsevaluation wurden am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung die Einschätzungen zur Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot erhoben. Sie zeigten durchwegs hohe positive Werte und damit Wertschätzung für die Durchführung der Fortbildungen wie auch für die Inhalte der Fortbildungsreihe. Dieses Ergebnis passt zu der Annahme, dass motivational-affektive Komponenten wichtige Voraussetzungen für gelingende Veränderungsprozesse darstellen und diese unterstützen (s.o. Kap. 4.1).

„Die sogenannte „Dritte Phase“ der Lehrerbildung ist empirisch so gut wie noch nicht erschlossen“ (Kunter & Baumert, 2011:357). Mit der vorliegenden Studie konnte empirisch belegt werden, dass unter Beachtung bisher identifizierter Faktoren wirksamer Lehrerfortbildung und Implementation von Fortbildungsinhalten nachhaltige Veränderungen des Unterrichtshandeln und der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen erzielt werden kann. Dabei bilden die Inhalte der Fortbildungen, die Prinzipien, Instrumente und

Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten, im Verbund und nicht als Einzelmaßnahme (s.o. Kap. 5.1) die zentrale Grundlage.

IV. Diskussion und Ausblick

Im Mittelpunkt der Studie steht die Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten, die von der Verfasserin konzipiert und hessenweit für Lehrpersonen aller Schulformen angeboten wurde. Bislang sind kohärente Konzepte zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten oder zur individuellen Förderung vor zumindest nicht weit verbreitet (s.o. Kap.I.). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie war daher auf die Frage gerichtet, ob sich durch eine dieser Art konzipierten Fortbildungsreihe tatsächlich die Nutzung ausgewählter Prinzipien, Instrumente und Verfahren sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Steuerung und Unterstützung von Lernprozessen verändern und beeinflussen lassen. Diese Fragestellung kann aufgrund der empirischen Daten bejaht werden, wenngleich auch die folgend aufgeführten Limitationen eingebracht und beachtet werden sollen.

Als wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten kann die in den formativen Evaluationen ermittelte Akzeptanz der Fortbildung und der Fortbildungsinhalte angesehen werden. Sie bildet die Grundlage für Veränderungsprozesse, die sich messbar insbesondere in der Follow-Up-Erhebung in der Zunahme der Nutzung von Prinzipien, Instrumente und Verfahren und in den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen niederschlagen. Dieser Veränderungsprozess kann als bemerkenswert bezeichnet werden, da in den formativen Evaluationen die Frage nach der Nutzung und Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht stets durch niedrigere Zustimmungswerte gekennzeichnet war und damit das Zutrauen und die Überzeugung in den persönlichen Veränderungsprozess zurückhaltend war im Vergleich zu den Zustimmungswerten zu den Inhalten der Fortbildungsreihe sowie zu deren Sinnhaftigkeit.

Akzeptanz, Zustimmung und die Einsicht in die Sinnhaftigkeit sowie die Überzeugung der Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht können als Schlüsselemente für die Veränderung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen gesehen werden und stehen in Übereinstimmung mit entsprechenden Befunden der Conceptual-Change-Forschung. Damit konnte ein wesentliches Element erfolgreicher, da wirksamer Fortbildung insbesondere durch die Follow-Up-

Erhebung empirisch belegt. Diese sollte nach ca. einem halben Jahr nach dem Ende der Fortbildungsreihe Aufschluss über die Nachhaltigkeit der Wirkung der Fortbildungsinhalte erbringen. Einschränkend soll hier jedoch auf die Reduktion der Stichprobe hingewiesen werden: Waren es zum 1.MZP 422 Lehrpersonen (270 FG, 152 KG), die an der Erhebung teilgenommen haben, waren es zum 2.MZP noch 347 Lehrpersonen (229 FG, 118 KG) und zum 3. Messzeitpunkt nur 172 Lehrpersonen (101 FG, 71 KG).

Insbesondere die durch die Fortbildungsreihe erzielten positiven Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen unterstreichen den Forschungsstand zu deren Bedeutung für nachhaltige Veränderung des Unterrichtshandelns von Lehrpersonen aller Schulformen. Von besonderem Interesse für die Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen erscheint der Zusammenhang zwischen der Vermittlung von Wissen und den Selbstwirksamkeitserwartungen. Aufgrund von Forschungsbefunden (s.o. Kap. 3.3) kann angenommen werden, dass ohne die Überzeugung und die Zuversicht, das erworbene Wissen erfolgreich im eigenen Unterricht umsetzen und in Handlungskompetenz überleiten zu können, keine Veränderungsprozesse und Lernen ausgelöst und ermöglicht werden. Dieser Zusammenhang sollte stärker in weiteren Studien überprüft werden, um Lehrpersonen künftig gezielter für und auf Veränderungen im Unterrichtshandeln vorbereiten und unterstützen zu können. Dies entspricht auch einem Desiderat der Implementationsforschung.

Desweiteren gilt es, die Anleitung der Lehrpersonen zur Reflexion ihres Unterrichtshandelns genauer in den Blick zu nehmen. Nach dem kompetenztheoretischen Ansatz von Baumert und Kunter (2006) und entsprechenden Forschungsbefunden kann die Selbstreflexion als ein wesentlicher Faktor für Veränderungsprozesse und vor allem für die Selbstwirksamkeitserwartungen angenommen werden. In der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten wurden die Lehrpersonen jeweils zu Beginn jeder Veranstaltung zur Reflexion angeleitet über die umgesetzten Fortbildungsinhalte sowie deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Hierzu sind weitergehende Forschungen wünschenswert, um auf der Grundlage entsprechender Befunde wirksame Fortbildungsangebote gestalten zu können.

Weiterer Klärungsbedarf besteht hinsichtlich der Implementation von Fortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis. In der vorliegenden empirischen Studie konnte insbesondere durch die Follow-Up-Erhebung gezeigt werden, dass die Umsetzung und Implementation der Fortbildungsinhalte gelungen zu sein scheint und die Verbesserung der Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten sowie die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen erkennbar sind. Dabei gilt als einschränkend zu bedenken, dass es sich bei den erhobenen Werten um Selbstauskünfte der Teilnehmer/-innen handelt (s.o. Kap. 8.3). Gleichwohl kann insbesondere der signifikante Zuwachs in den Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsam eingeschätzt werden, nachdem durch Forschungsbefunde nachdrücklich darauf verwiesen wird, dass gerade Überzeugungen von Lehrpersonen schwer zugänglich und veränderbar sind (s.o. Kap.3.).

Damit ist noch nicht der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang geklärt. Führt die Sicherheit in den allgemein-pädagogischen Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen oder führt die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen zur besseren Nutzung und Umsetzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten? Für die Implementation von Fortbildungsinhalten sind Akzeptanz, Umsetzbarkeit und Wiedergabetreue bekannte Einflussfaktoren, die in Kombination mit der Beachtung von Selbstwirksamkeitserwartungen eine intensivere Untersuchung wert sind.

Es lässt sich aufgrund der Ergebnisse der empirischen Erhebungen der Studie sagen, dass die ausgewählten Dimensionen - diagnostische Kompetenz, adaptive Förderung, Klarheit der Instruktion, Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio und Feedback – und die zugehörigen Instrumente und Verfahren in ihrer Orchestrierung und Gesamtanlage positive Wirkung auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen erzielt. Es bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, welches dieser Unterrichtsmerkmale besondere und nachhaltige Wirkung erzielt oder gar ausschlaggebend ist. Da die Dimensionen adaptive Förderung/Lernangebote, Anleitung zur Selbstreflexion und Feedback nur geringe Zuwächse bzw. Stagnation erkennen lassen, könnte angenommen werden, dass die zugehörigen Unterrichtsmerkmale keine besondere Wirkung auf die

Handlungskompetenz der Lehrpersonen entfaltet haben. Für eine solche Schlussfolgerung bedarf es jedoch weiterer Überprüfungen, um Fortbildungsangebote noch spezifischer und zielgerichteter aufstellen zu können.

Dazu könnte auch die Optimierung des Erhebungsinstrumentes, des Fragebogens, beitragen. Der in dieser Studie eingesetzte Fragebogen war auf der Grundlage der Fortbildungsinhalte konstruiert worden, was dazu führte, dass sich nur vier der fünf Subskalen zur Nutzung von Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichts als hinreichend reliabel ausweisen ließen. Hier könnte der induktive Weg, die Ableitung von Unterrichtsmerkmalen aus Forschungsbefunden und daraus abgeleiteten Fortbildungsinhalten zu größerer Eignung der Items und damit zu deutlichen Belegen der Reliabilität führen.

Mit der Studie sollten Wirkungen auf Seiten der Lehrpersonen und deren Unterrichtshandeln, nicht jedoch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Diesen Wirkzusammenhang genauer zu erforschen kann als sehr dringlich angesehen werden, um Lehrerfortbildungen im Hinblick auf die Steigerung der Lernerträge der Schülerinnen und Schüler ausrichten zu können.

Die vorliegende Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten kommt einem Desiderat von Kunter und Baumert (2011) nach, die wichtige Hinweise zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen durch Interventionsstudien für notwendig halten, „in denen Lehrkräften gezielt Wissen vermittelt wird oder in denen mit ihren Überzeugungen gearbeitet wird“ (Kunter & Baumert 2011:361).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006:482).....	39
Abb. 2:	Modifiziertes Angebot-Nutzungs-Modell von Kunter & Trautwein (2013:17)	46
Abb. 3:	Funktionen von Überzeugungen (Abb. 1, Fives und Buehl, 2012:478)	63
Abb. 4:	One possible representation of the hierarchic organization of self-concept (Shavelson et al., 1976:411)	72
Abb. 5:	Proposed core conceptual framework for studying the effects of professional development on teachers and students (Desimone, 2009:185)	96
Abb. 6:	Kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (Seiz et al 2017:459)	101
Abb. 7:	Theoretische Grundlagen und Anlage des Fortbildungskonzeptes	117
Abb. 8:	Gesamtwert der NPI-Skalen in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt (1: Prätest, 2: Posttest, 3: Follow-Up), getrennt nach Fortbildungsgruppe (FG) und Kontrollgruppe (KG).....	162
Abb. 9:	NPI: Diagnostische Kompetenz.....	163
Abb. 10:	NPI: Adaptive Förderung/Lernangebote	163
Abb. 11:	NPI: Klarheit der Instruktionen/Anforderungen.....	163
Abb. 12:	NPI: Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio	163
Abb. 13:	NPI: Feedback.....	164
Abb. 14:	Gesamtwert des Gesamtwertes der Selbstwirksamkeitserwartungs-Skalen in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt (1: Prätest, 2: Posttest, 3: Follow-up), getrennt nach Fortbildungsgruppe (FG) und Kontrollgruppe (KG).....	165
Abb. 15:	SWE: Diagnostische Kompetenz.....	167
Abb. 16:	SWE: Adaptive Förderung/ Lernangebote	167
Abb. 17:	Klarheit der Instruktionen/ Anforderungen	167
Abb. 18:	Anregung zur Selbstreflexion durch Portfolio	167
Abb. 19:	Feedback.....	168

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Vergleich der Merkmale von förder- und kompetenzorientiertem Unterrichten.....	25
Tab. 2:	Überzeugungen von Lehrkräften: Bezugssystem, Inhalte und Beispiele (Modifiziert nach Woolfolk Hoy et al., 2006), (Kunter und Pohlmann, 2015:267)	58
Tab. 3:	Dimensionen epistemologischer Überzeugungen (Gruber & Stamouli, 2015:30)	60
Tab. 4:	Typologie von Verhaltensstilen von Lehrpersonen nach Klusmann, 2011; Kunter, 2011; Baumert, 2011.....	90
Tab. 5:	Student – classroom dialectical framework in self-determination theory, Student – classroom dialectical framework in self determination theory (Reeve et al., 2008:229)	92
Tab. 6:	Dimensionen qualitativollen Unterrichts.....	121
Tab. 7:	Übersicht über die Bausteine der Fortbildungsreihe.....	124
Tab. 8:	Übersicht über Inhalte und Ziele der Fortbildungsreihe	124
Tab. 9:	Teilnehmerzahlen in den Fortbildungsveranstaltungen in allen 10 Staffeln (Fortbildungs-gruppen) (30.01.18) Teilnehmerzahlen in den Fortbildungsveranstaltungen in allen 10 Staffeln (Fortbildungsgruppen) (30.01.18).....	138
Tab. 10:	Items 1 bis 4: Durchschnittliche Beurteilung über alle acht Bausteine nach Staffeln getrennt (30.01.18) ab.7.4.1.1:	140
Tab. 11:	Items 5a bis 5d: Durchschnittliche Beurteilung über alle acht Bausteine nach Staffeln getrennt (30.01.18)	142
Tab. 12:	Überblick zum Zeitplan der Erhebungen im Rahmen der Evaluation der Fortbildungsreihe.....	144
Tab. 13:	Stichprobenumfang der empirischen Evaluation der Fortbildungsreihe in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und getrennt für die Fortbildungsgruppe (FG) und die Kontrollgruppe (KG).....	145
Tab. 14:	Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T1-Datensätze:	147
Tab. 15:	Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T2-Datensätze:	148

Tab. 16:	Stichprobenmerkmale unter Einbeziehung aller verwertbaren T3-Datensätze:	149
Tab. 17:	Subskalen zu den Prinzipien, Instrumenten und Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterrichten, der Stichprobengröße und der internen Konsistenz (Cronbach´s Alpha).....	153
Tab. 18:	Item-Zusammensetzung der NPI-Subskalen (in Klammern die Item-Nummern im eingesetzten Fragebogen	154
Tab. 19:	NPI-Einzelitems, die keiner Subskala zugeordnet werden konnten.....	155
Tab. 20:	Subskalen zu den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, der Stichprobengröße und der internen Konsistenz (Cronbach´s Alpha)	157
Tab. 21:	Mittelwerte (M) und in Klammern Standardabweichen (SD) der fünf Subskalen des NPI-Teils des Fragebogens, getrennt nach Messzeitpunkt (Prätest, Posttest, Follow-up) und Gruppe (Fortbildungsgruppe FG, Kontrollgruppe KG).....	158
Tab. 22:	Mittelwerte (M) und in Klammern Standardabweichen (SD) der fünf Subskalen des SWE-Teils des Fragebogens, getrennt nach Messzeitpunkt (Prätest, Posttest, Follow-up) und Gruppe (Fortbildungsgruppe FG, Kontrollgruppe KG).....	160

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung: Bildungsreform 2000-2010-2020, Jahresgutachten 2011. Blossfeld, H.-P.; Bos, W.; Daniel, H.-D.; Hannover, B.; Lenzen, D.; Prenzel, M.; Wotzmann, L., VBW-Vereinigung Bayerischer Wirtschaft (Hrsg.). Wiesbaden: Springer
- Arens, A. K. (2017): 12 Schulisches Selbstkonzept: Struktur, Entwicklung und Einfluss auf Lernen und Leistung. In: *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums.* (Hartmann, Hasselhorn, Gold, Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer
- Arens, A. K.; Craven, R. G.; Yeung, A. S.; Hasselhorn, M. (2011): The Twofold Multidimensionality of Academic-Self-Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and Affect Components. In: *Journal of Educational Psychology* 2011, Vol.103, No.4, pp 970 – 981
- Asbrand, B.; Martens, M. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht. In: www.schulmagazin5-10.de; 5 (2013); S.7-10
- Aufschnaiter von, C.; Blömeke, S. (2010): Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderate. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*; Jg.16, 2010, s.361 - 367
- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy. In: *Encyclopedia of human-behavior.* V.S. Ramachandran (Ed.), Vol.4, pp 71-81, New York: Academic Press
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 1977, Vol. 84, No.2, pp 191 – 215
- Bandura, A. (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie (deutsche Ausgabe).* Stuttgart: Klett-Cotta
- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy. In: *Encyclopedia of human behavior – V.S. Ramachandran (Ed.)* Vol. 4, New York: Academic Press, pp 71-81,
- Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. In: *Annu. Rev. Psychol.* 2001. 52:1–26; Copyright 2001 by Annual Reviews. ausgedruckt: September 2018
- Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 21. Jahrgang,1993, Heft 4, S.327 – 354
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (1997): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. In: *OECD-PISA, Deutschland*

- Baumert, J. (2011): Lehren neu denken – professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Vortragsreihe Universität Augsburg, Sommersemester 2011; 25.Mai 2011
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9.Jhg, Heft 4/2006
- Baumert, J.; Kunter, M. (2011): 2. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Kunter, M. et al. (Hrsg.). Münster: Waxmann
- Becker-Mrotzek, M. (2019): Sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2019). Unterrichtsentwicklung und sprachliche Bildung im Elementarbereich. Aktuelle Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research 35 (2001) 463-482; www.elsevier.com/locate/ijedures. Ausgedruckt am: 25.02.2018
- Betz, T.; de Moll, F.; Kayser, L. B. (2015): Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren und die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Beltz Juventa, 35. Jg., Heft 4, S.377-395
- Biedermann, H.; Brühwiler, C.; Krattenmacher, S. (2012): Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen, Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 460 - 475
- Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, Selbstregulation und Lernen. Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung, Primärprävention mit Bezug zu inhaltsbezogenen Kompetenzen. Arbeitsstand: März 2018, ausgedruckt: März 2019
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019a: Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), 2019b: Unterrichtsentwicklung und sprachliche Bildung im Elementarbereich. Aktuelle Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
- Boekaerts, M. (1996): Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. In: European Psychologist, Vol. 1, No.2, June 1996, pp 100 – 112, Hogrefe & Huber Publishers
- Bonsen, E.; Hey, G. (ohne Datum): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. IPTS-Regionalseminar Mitte, Kiel

- Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerk aus Psychologie und Pädagogik Reprints. Band 7. Detlef H. Rost (Hrsg.). Münster/New York: Waxmann
- Burnett, P. C. (2000): Self-Concept Enhancement: The Roles of Student's Self-Talk and teacher Feedback. In: Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5 -6, 2000, University of Western Sydney; pp 23 – 29
- COACTIV/ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Fragestellung für COACTIV. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/fragestellung/index.html>. ausgedruckt: 06.06.2017
- Combe, A.; Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch
- Dai, D. Y.; Sternberg, R. J. (Editors); (2004): Preface. In: Motivation, Emotion, And Cognition. Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 223 – 238
- Deci, E. L.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L., G.; Ryan, R. M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In: Educational Psychologist, 26(3 & 4) pp 325 – 346; ausgedruckt: Januar 2019; www.CutePDF.com
- Decker, A.-T.; Kunter, M.; Voss, T. (2014): The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. In: European Journal of Psychology of Education. August 2014, ausgedruckt: 25.08.2018. ohne Seitenzahlen
- De Corte, E. (2010): Historische Entwicklungen im Verständnis des Lernens. In: The Nature Of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides (Hrsg.). Paris: OECD, 2010
- Decristan, J.; Hardy, I.; Klieme, E.; Büttner, G.; Hertel, S., Kunter, M.; Lühken, A. (2017): Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In: Ulrike Hartmann, Marcus Hasselhorn, Andreas Gold (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer, 2017
- Desimone, L. M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. In: Educational Researcher, Vol. 38, No. 3, pp 181 - 199

- Dickhäuser, O. (2006): Fähigkeitsselbstkonzepte – Entstehung, Auswirkung, Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, (1/2), 2006, 5 - 8
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 3, 197-212
- Dresel, M.; Lämmle, L. (2011): Motivation 2. In: Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Thomas Götz (Hrsg.). Paderborn: Schöningh
- Dubberke, T.; Kunter, M.; McElvany, N.; Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22 (3-4) 2008:193-206
- Dweck, C. S.; Mangels, J. A.; Good, C. (2004): Motivational Effects on Attention, Cognition, and Performance. In: Motivation, Emotion, And Cognition. Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development. Dai & Sternberg (Editors); (PP 41 – 56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. 2. Aufl. 2001. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fives, H.; Buehl, M. (2012): Spring Cleaning For The „Messy“ Construct Of Teachers´ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: Educational Handbook, Vol.2, Chapter 19 (2012). American Psychological Association, pp 471 - 499
- Fleischer, J.; Koeppen, K.; Kenk, M.; Klieme, E.; Leutner, D. (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG- Schwerpunktprogramms. In: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG- Schwerpunktprogramm. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 18/2013. Wiesbaden: Springer VS
- Fröhlich, S. M.; Kuhl, J. (2003): 13 Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In: Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Joachim Stiensmeier-Pelster und Falko Rheinberg (Hrsg.). In: Tests und Trends. Göttingen:Hogrefe
- Gawrilow, C.; Rauch, W. (2017): 7 Selbstregulationsfähigkeiten und exekutive Funktionen im Entwicklungsverlauf bei Vorschul- und Schulkindern. In: Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Hartmann, Hasselhorn, Gold (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer (2017)

- Gessler, M.; Sebe-Opfermann, A. (2011): Der Mythos „Wirkungskette“ in der Weiterbildung – empirische Prüfung der Wirkungsannahme im „Four Levels Evaluation Model“ von Donald Kirkpatrick. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107. Band, Heft 2 (2011). Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- Girmes, R. (2006): Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52.Jhg. 2006, 51. Beiheft, 14-29
- Göb, N. (2017): Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? In: Die Deutsche Schule, 109.Jahrgang 2017, Heft 1, S.9 -27
- Götz, T.; Nett, U. E., (2011): Selbstreguliertes Lernen. In: Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Thomas Götz (Hrsg.) Paderborn: Schöningh
- Gregoire, M. (2003): Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teacher's cognition and appraisal process during conceptual change. In: Educational Psychology Review, 15, 147-179, ausgedruckt: 04.02.2018
- Gruber, H.; Stamouli, E. (2015): Intelligenz und Vorwissen. In: E. Wild, J. Möller (Hrsg.) Pädagogische Psychologie, Springer-Lehrbuch, 2. überarb. Auflage (2015). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Grünkorn, J.; Klieme, E.; Stanat, P. (2019): Bildungsstandards als Kern des Bildungsmonitorings. In: Grünkorn, J./Klieme, E./ Stanat, P. (2019). Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F.W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C.K./ Zimmer, K. (2019). Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. UTB/Klinkhardt, S.37 - 73
- Hartig, J.; Jude, N. (2007): 2 Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Bildungsforschung Band 20. Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Johannes Hartig, Eckhard Klieme (Hrsg.) Bonn, Berlin 2007
- Hartig, J.; Klieme, E. (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bildungsforschung Band 20. Bonn, Berlin 2007
- Hartinger, A.; Kleickmann, T.; Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jahrg., Heft 1/2006, 110 – 126. Ausgedruckt: 16.09.2018
- Hasselhorn, M.; Gold, A. (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. 4. aktualisierte. Aufl. Stuttgart:

- Hattie, J. (2003): Teachers make a difference. What ist the research evidence? <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assesment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>,
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge
- Heckhausen, J. (2011): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. ausgedruckt: Januar 2019; <https://www.researchgate.net/publication/226473402>; All content following this page was uploaded by Jutta Heckhausen on 16 November 2014
- Heimann, P. (1979): Didaktik 1965. In: Unterricht. Analyse und Planung. Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W., Hannover: Schroedel, 1979, 10. unveränderte Auflage
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. 4. Aufl. 2005. Seeze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Helmke, A. (2007a): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Erweiterte Fassung des Vortrages in der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“, 28.10.2006, Essen
- Helmke, A. (2007b): Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In: Friedrich Jahresheft 2007, 62 -65, Seeze
- Helmke, A. (2011): Gegenstandsbereiche der Unterrichtsdiagnostik. Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%207_Unterrichtsqualität.pdf. Ausgedruckt: 23.Mai 2018
- Helmke, A.; Helmke, T.; Lenske, G.; Pham, G.; Praetorius A.-K.; Schrader, F.-W.; Ade-Thurow, M. (2011) EMU – KMK – Projekt UdiKom. Unterrichtsdiagnostik; Gegenstandsbereich der Unterrichtsdiagnostik. Ausgedruckt: 25.08.2011. [www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link % 207_ Unterrichtsqualität.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%207_Unterrichtsqualität.pdf)
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Schulmagazin 5 bis 10, 9-2006; S.5 - 12
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. Seminar 3/2008. http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf. Ausgedruckt: 14. Juni 2018
- Henschel, S.; Rjosk, C.; Holtmann, M.; Stanat, P. (2018): Kapitel 11 – Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. IQB-Bildungstrend 2018 in der Sekundarstufe I, Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; Berlin, 2019

- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10.Jhg., Heft 4/2007, 567–579
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Handbuch Professionsentwicklung. Dick, M.; Marotzki, W.; Mieg, H. (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Helsper, W.; Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57.Jg. 2011, 57. Beiheft, 268–288
- Henning, H.J.; Muthig, K. (1979): Grundlagen konstruktiver Versuchsplanung. Ein Lehrbuch für Psychologen; München: Kösel-Verlag
- Hidi, S.; Renninger, K. A.; Krapp, A. (2004): Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. In: Motivation, Emotion, And Cognition. Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development. Dai & Sternberg (Editors); pp 89 – 115. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hussy, W.; Schreier, M.; Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin Heidelberg: Springer
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2019): Fazit zu den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2018(2), Folie 45, Berlin, 2019
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2019): IQB-Bildungstrend 2018 in der Sekundarstufe I, Berlin, 2019
- Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, Beiheft 44, Weinheim u.a.: Beltz; 8 – 11
- Jude, N.; Hartig, J.; Klieme, E. (Hrsg.). (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26. Bonn, Berlin 2008
- Kammler, T. (2013): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Wiesbaden: Springer, 2013; S.187f. DOI 10. 1007/978-3-531-19053-2_13, heruntergeladen: 01.06.2020
- Keller-Schneider, M. (2016): Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. In: JfAD 2016

- Klafki, W. (1963): Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. In: Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge. Band 6. Weniger, Erich (Hrsg.). Weinheim/Berlin: Beltz, 2. Auflage
- Klafki, W. (1969): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover: Schroedel, 10. Auflage
- Klassen R. M.; Tze V. M.C. (2014): Teachers´ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. In: Educational Research Review 12 (2014), pp 59-76
- Kleickmann, T.; Möller, K.; Jonen, A. (2006): Die Wirksamkeit von Fortbildungen und die Bedeutung von tutorieller Unterstützung. In: Hinz, R. & Pütz, T. (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Hohengehren: Schneider 2006. 121–128
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6 (2004), S.10 - 13
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, 765 – 773. urn:nbn:de:0111-opus-44879, ausgedruckt Juli 2018
- Klieme, E., et al. (2003): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin, 2003, 2. unveränderte Auflage
- Klieme, E.; Schümer, G.; Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). TIMSS- Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. München: Medienhaus Biering. 43 - 57
- Klieme, E.; Maag Merki, K.; Hartig, J. (2007): 1. Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Bildungsforschung Band 20. Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin 2007
- Klieme, E.; Warwas, J. (2011). Konzepte individueller Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, November/Dezember 2011, 805-817
- Klusmann, U. (2011): 13 Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand (Hrsg.). Münster: Waxmann, 2011

- Klusmann, U.; Kunter, M.; Trautwein, U., Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 2006, 161 -173
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Baumert, J. (2008): Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Role of Self-Regulatory Pattern. In: Journal of Educational Psychology, 2008, Vol. 100, No.3, pp 702 -715
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Voss, T., Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26 (4), 2012, S.275 - 290
- Kohler, B.; Wacker, A. (2013): Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Die Deutsche Schule, 105. Jahrgang 2013, Heft 3, 242 – 258
- Krammer, K.; Schnetzler, C. L.; Pauli, Ch.; Reusser, K.; Ratzka, N.; Lipowsky, F.; Klieme, E. (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hrsg.) Münster: Waxmann 2010
- Krapp, A.; Ryan, R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozess in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 2002, Beiheft 44, Jerusalem, Matthias & Hopf, Dieter (Hrsg.). Weinheim u.a.: Beltz, 54 - 82
- Kunina - Habenicht, O.; Decker, A.-T.; Kunter, M. (2016): Lehpersönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In. Handbuch Schulpsychologie –Psychologie für die Schule. <https://www.researchgate.net/publication/299976546>. 20.Mai 2016.
- Kunter, M. (2017): Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. In: Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Ulrike Hartmann, Marcus Hasselhorn, Andreas Gold (Hrsg.) Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums, Stuttgart: Kohlhammer. 2017
- Kunter, M.; Klusmann, U.; Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Sonderdruck aus: O. Zlatkin- Troitschanskaia, K. Beck, S. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.). (2009). Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (153 – 165). Weinheim: Beltz
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): 1. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv-aktivierender Unterricht und die

mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Kunter, M.; Kleickmann, T.; Klusmann, U.; Richter, D. (2011): 3 Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Kunter, M.; Voss, T. (2011): 5. Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Kunter, M.; Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Kunter, M.; Klusmann, U.; Kleickmann, T.; Richter, D. (2013): The Development of Teachers' Professional Competence. In: Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education 8, New York: Springer Science and Bunnars Media; uploaded by Mareike Kunter on 29-September 2017; ausgedruckt: März 2019

Kunter, M.; Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.). Einführung in die Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer Verlag. 262 - 281

Kunter, M. (2017). Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. In: Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (Hrsg.) 411-424. Stuttgart: Kohlhammer

Kwok-wai Chan (2000): Conceptualizing the Role of Beliefs in Self-Concept Research. In: Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5 -6, 2000, University of Western Sydney; pp172 - 179

Leichner, R. (1979): Psychologische Diagnostik. Grundlagen, Kontroversen, Praxisprobleme. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Lenski, A. E.; Richter, D.; Pant, Hans A. (2015): Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jahrgang 2015, Heft 5, S.712 - 737

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: 2010

- Lersch, R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Schulpädagogik heute. Heft 1 (201), 1. Jahrgang. Prolog Verlag
- Lersch, R. (2014): 2. Die Kompetenz zur Kompetenzorientierung – Wie Unterrichtsentwicklung tatsächlich gelingen kann. In: Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Lernen planmäßig gestalten – gemeinsam am Fach- und Schulcurriculum arbeiten. (Kubina, Christian; Schreder, Gabriele (Hrsg.) Köln: Wolters Kluwer (2014)
- Leuchter, M.; Pauli, Ch.; Reusser, K.; Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jhg. Heft 4/2006, 562 – 579
- A.Z.; Lexikon der Psychologie: Expertiseforschung (2018). Download: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/expertiseforschung/4567>. Ausgedruckt: 13.01.2018
- Linnenbrink-Garcia, L.; Patall, E. A. (2016): 7 Motivation. In: Handbook of Educational Psychology (2016). Third Edition. L.Corno & E.M.Anderman (Edt.). New York/London: Routledge
- Lipowsky, F. (o.J.): Lehrerfortbildung neu und weiter denken. https://assets05.hessenspd.net/doc_45511_2013731128.pdf (ausgedruckt: 03.01.2018)
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule, 96.Jg. 2004, H 4, 462–479
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Friedrich Jahresheft 2007. Seelze: Friedrich Verlag
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 3, S.346-36027
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 51-70
- Lipowsky, F. (2015): Unterricht. In: Pädagogische Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2. Aufl.

- Lipowsky, F. (2017): Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Antworten der Fortbildungsforschung. Vortrag: Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Universität Koblenz/Landau, 28.09.2017, 26. Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute. H.5 (2012), 3. Jahrgang, Prolog-Verlag
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2014): 3. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick – Lehrerfortbildung erfolgreich gestalten. In: Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Kubina, Christian; Schreder, Gabriele (Hrsg.) Köln: Carl Link Verlag
- Lipowsky, F.; Bleck, V. (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In: Ulrich Steffens & Kurt Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster. New York: Waxmann 2019
- Maddux, J. E. (2002): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder & S.J. Lorey (Eds.). Handbook of positive psychology. New York: Oxford University. Chapter 31. (pp 272 – 287)
- Marsh, H. W. (2000): The Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre: Research Breakthroughs and Directions for the New Millennium. In: Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5 -6, 2000, University of Western Sydney; pp 1 – 15
- Messner, R. 2010): Bildungsstandards und Schulentwicklung – ein vernachlässigter Zusammenhang. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: 2010
- Messner, R. (2019): „Tiefen-Didaktik“ – zur praktischen Wende der Lehr-Lernforschung. In: Ulrich Steffens & Kurt Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster. New York: Waxmann 2019
- Messner, H.; Reusser, K. (2000): Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2000) 3, 277–294
- Meyer, H. (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die ganze Aufgabe muss bewältigt werden. In: Lernende Schule 58/2012, S.7 – 12
- Michalke-Leicht (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel. 2011

- Mieg, H. A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Handbuch Professionsentwicklung. Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Möller, J.; Trautwein, U. (2015): Selbstkonzept. In: Pädagogische Psychologie. Elke Wild, Jens Möller (Hrsg.). Heidelberg: Springer, 179 - 203
- Mörs, M.; Roth, H.-J. (2018): Kapitel 15: Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich: Elemente und Gelingensbedingungen für Fortbildungen. In: Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln
- Moriarty, T.; Hardy, L. (2000): Self-Concept: the Hierarchical Model Revisited. In: Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5 -6, 2000, University of Western Sydney; pp 331 – 336
- Moosbrugger, H.; Kelava, A. (Hrsg.): 2 Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Testtheorie und Fragebogen Konstruktion. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage; Berlin Heidelberg 2012
- Müller, S.; Paechter, M.; Rebmann, K. (2008): Aktuelle Befunde zur Lehr- Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: bwp@Ausgabe Nr.14/Juni 2008. Ausgedruckt: 08.01.2018
- Titz, Geyer, Ropeter, Wagner, Weber, Hasselhorn (Hrsg.). Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1. Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim; Hasselhorn, Marcus; Stanat, Petra (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer
- Nittel, D. (2004): Die „Veralltäglicung pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2204) 3, 342–357
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt professionell Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jahrgang 2011, Beiheft 57
- OECD – Organisation For Economic Co-Operation And Development (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results From Talis. Teaching And Learning International Survey.
- OECD – Organisation For Economic Co-Operation And Development (2010): The Nature of Learning – Using Research to Inspire Practice. OECD (Hrsg.), 2010, Paris
- Oelkers, J. (2009): Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Vortrag auf der 10. Fachtagung Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE), 19. Juni 2009, Dresden

- Oelkers, J.; Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.). Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektive zum Verhältnis von Organisationen und Profession in der Schule. In: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Helsper, Werner; Busse, Susanne; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Oser, F.; Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(2012) 4, 415 - 421
- Pajares, M. F. (1992): Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 1992, Vol.62, No3, pp 307 -332
- Pauli, Ch.; Schmid, M. (2019): Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. In: Ulrich Steffens & Kurt Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster. New York: Waxmann 2019
- Pant, H. A.; Vock, M.; Pöhlmann, C.; Köller, O. (2008): Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen 54 (2008) 6, S.827 - 845. In: Zeitschrift für Pädagogik
- Patrick, H.; Pintrich, P. R. (2001): Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. In: B. Torff & R.J. Sternberg (Eds.) Understanding and teaching the intuitive mind. pp117 -143. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Perels, F.; Jesch, H.; Zahn, A. (2014): Evaluation zur „Einführung von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern – Das neue Kerncurriculum für Hessen“. Hessisches Kultusministerium. Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (Hrsg.). Wiesbaden: 2014
- Petermann, F. (2014): Themenheft Implementationsforschung. In: Psychologische Rundschau 65, Heft 3/2014, Hogrefe
- Pintrich, P. R.; Marx, R. W.; Boyle, R. A.; (1993): Beyond cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. In: Review of Educational Research, Vol. 63, No.2, pp 167 – 199

- Posch, P. (2019): Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen. In: Ulrich Steffens & Kurt Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster. New York: Waxmann 2019
- Prenzel, M. (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 239 -25
- Reeve, J.; Ryan, R.; Deci, E., L.; Jang, H.; (2008): 9 Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In: Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications, Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman (Eds.) (pp 223-244) Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, uploaded by Richard M. Ryan on 05 April 2016; ausgedruckt: Februar 2019
- Reusser, K. (2019): Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In: Ulrich Steffens & Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster. New York: Waxmann 2019
- Reusser, K.; Pauli, Ch. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.).2. überarb. und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 642 – 661
- Roloff Hennoch., J.; Klusmann, U.; Lüdtke, O.; Trautwein, U. (2015): Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29 (3-4), 2015, 151 -162
- Roth, H. (1971), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel, 14. Aufl.
- Seidel, T. (2014): Angebot-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, 850-866
- Seidel, T.; Rimmel, R. (2008): Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Dezember 2008. Ausgedruckt: August 2018. ResearchGate
- Seiz, J.; Voss, T., Kunter, M., (2015): When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers' Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. In: Frontline Learning Research Vol. 3 No.1 (2015). 55-77
- Seiz, J.; Wilde, A.; Decker, A.-T.; Kunter, M. (2017): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In: Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (Hrsg.) 455- 472. Stuttgart: Kohlhammer

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB, 05.10.2000
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 16.12.2004
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 16.12.2004
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, 10.12.2010
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, 04.03.2010
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, 20.10.2011
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, 11.06.2015
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge and Growth in Teaching. In: Educational Researcher Vol.15, Nr. 2 (Feb.1986) pp 4-14. American Educational Research Association. Stable GRL: <http://www.jstor.org/stable/1775860>. Accessed: 04/02/2013. ausgedruckt: 10.01.2018
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In. Harvard Educational Review. Vol.57. No 1, February 1987
- Slavin, R. E. (2002): Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research. Download from <http://er.aera.net> at Pennsylvania State University, September 18, 2016
- Souvignier, E.; Philipp, M. (2016): Implementation - Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In: M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), Implementation von Lesefördermaßnahmen (S. 9- 22). Münster: Waxmann. 2016
- Schiefele, U. (2008): Lernmotivation und Lerninteresse. In: Handbuch der Pädagogischen Psychologie; Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.); Göttingen: Hogrefe

- Schiefele, U.; Schaffner, E. (2015): Motivation. In: Pädagogische Psychologie. Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.). Berlin: Springer. 2015. 151 - 177
- Schlax, J. (2016): Überzeugungswandel bei Lehrkräften. Eine Überprüfung des Cognitive Affective Models of Conceptual Change am Thema des kooperativen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachverlag
- Schmitz, B.; Schmidt, M. (2007): Teil Theoretische Grundlagen. 1. Einführung in die Selbstregulation. In: Selbstregulation erfolgreich fördern. Meike Landmann und Bernhard Schmitz (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer
- Schmitz, B.; Landmann, M.; Perels, F. (2007): 16 Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In: Selbstregulation erfolgreich fördern. Meike Landmann und Bernhard Schmitz (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer
- Schmitz, G. S; Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Jerusalem, Matthias & Hopf, Dieter (Hrsg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 44; Weinheim: Beltz 2002, 192 -214
- Schommer, M. (1990): Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. In: Journal of Educational Psychology 1990. Vol 82 No. 5; 498 - 504
- Schulz, A.; Morawiak, U. (2017): Prozessevaluation. In: Jungmann, Tanja; Koch, Katja (Hrsg.). (2017): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzepte und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes. Wiesbaden: Springer. S. 65-99
- Schunk, D. H.; Meece, J. R.; Pintrich, P. R. (2014): Social Cognitive Theory. In: Motivation in Education. Theory, Research and Applications. Pearson New International Edition. Harlow: Pearson Education Limited
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 44. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.28-53
- Spinath, B. & Brünken, R. (2016): Pädagogische Psychologie – Diagnostik, Evaluation und Beratung. Göttingen: Hogrefe, S.24
- Steffens, U. (2010): Bildungsstandards als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hessisches Kultusministerium-Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: 2010
- Steffens, U.; Höfer, D. (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim: Beltz
- Steffens, U.; Messner, R. (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Schulqualität 3. Münster/ New York: Waxmann, 2019

- Stiensmeier-Pelster, J.; Rheinberg, F. (Hrsg.) (2003): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe. 2003
- Teaching And Learning International Survey. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. OECD (2009). www.oecd.org/publishing/corrigenda. Ausgedruckt: Dezember 2018
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jhg. Heft 4/2006, 580–597
- Tenorth, H.-E. (2014): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. URL: <http://www.bp.b.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>. Ausgedruckt: 18.02.2018
- Terhart, E. (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik 27. Beiheft. Oelkers, J.; Terhart, E (Hrsg.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Münster August 2002
- Terhart, E. (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In: Friedrich Jahresheft 2007, S.20-24
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) Pädagogische Professionalität, Weinheim u. a.: Beltz 2011
- Timperley, H. (2008): Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften. In: Reihe zur Schulpraxis, Heft 18, Brüssel: International Academy of Education
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education 17 (2001), pp 783-805. ausgedruckt: Mai 2016
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A.; Hoy, W. (1998): Teacher Efficacy: Ist Meaning and Measure. In: Review of Educational research, Summer 1998, Vol. 68, No.2, pp 202 – 248, downloaded from <http://rer.aera.net> at Max Planck Society on October 27, 2008
- Tschekan, K. (2012): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik, Berlin: Cornelsen, 3.Auflage 2012
- Uhl, S. (2006): Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden: 2006

- Urton, K. (2017): Selbstwirksamkeitserwartungen – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr.3; ausgedruckt: September 2018
- Usher, E. L. (2016): Personal Capability Beliefs. In: Handbook of Educational Psychology, 3rd edition. New York/London: Kontledge.2016, pp146-159
- Valentine, J. C.; DuBois, D.; Cooper, H. (2004): The Relation Between Self- Beliefs and Academic Achievement: A Meta- Analytic Review. In: Educational Psychologist, 39(2), pp 111 – 133
- Voss, T.; Kunter, M. (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. 9. Kapitel. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Kunter, M. et al. (Hrsg.). Münster: Waxmann S. 193 - 214
- Voss, T.; Kunter, M.; Seiz, J.; Hoehne, V.; Baumert, J. (2014): Die Bedeutung pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, 184 – 201
- Voss, T.; Kleickmann, T.; Kunter, M.; Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. 11. Kapitel. In: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Kunter, M. et al. (Hrsg.). Münster: Waxmann, S.235 - 257
- Weinert, F. E.; Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43. Weinheim u.a.: Beltz, 223–233
- Weinert, F. E. (1996): „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 14 (2), 1996, S.141 – 151, <http://www.bzl-online.ch>; ausgedruckt: Oktober 2018
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies. Max Planck Institute of Psychological Research, Munich; ausgedruckt: 24.02.2018
- Weißeno, G.; Weschenfelder, E.; Oberle, M. (2013): Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Lehrer-Schüler-Forschung in der Politischen Bildung. A. Brand (Hrsg.). S.68 – 77. Schwalbach: Wochenschau. Download.pdf August 2017
- Weschenfelder, E. (2013): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Wiesbaden: Springer Verlag
- Weschenfelder, E.; Weisseno, G.; Oberle, M. (2014): Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte. In: Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Ziegler, B. (Hrsg.) 138–153. Zürich/Chur: Rüegger

- Wiater, W. (2017): Kompetenzorientierung des Unterrichts – alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der allgemeinen Didaktik. Hessischer Landtag, heruntergeladen 11.01.2017, 9:38
- Wigfield, A.; Eccles, J. S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, 2000, pp 68 – 81; ausgedruckt: Januar 2019; <http://www.idealibrary.com>
- Wigfield, A.; Klauda, S. I.; Cambria, J. (2011): 3 Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes. In: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Barry J. Zimmerman; Dale H. Schunk (Eds.); published online: 08. Mar 2011; ausgedruckt: 02. März 2019
- Wilde, A.; Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Rothland, M. (Hrsg.). Münster: Waxmann
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. In: *Educational Psychologist*, 1995, 30(4), pp 217 –221
- Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: *Theory Into Practice*, Volume 41, Number 2, Spring 2002, Copyright 2002; College of Education, The Ohio State University, ausgedruckt: März 2019
- Zimmerman, B. J.; Schunk, D. H.; (2004): 12. Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective (2004). In: *Motivation, Emotion, And Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. David Yun Davi and Robert J. Sternberg (Eds.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. J. (2011): Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. In: *Journal of Advanced Academics*, Volume 22, Number 2, Winter 2011, pp. 194-218; ausgedruckt: März 2019

Anlagen

Anlage 1 Merkmale förderorientierten Unterrichtens	202
Anlage 2: Klassifizierungen des Konstrukts „Überzeugungen von Lehrpersonen“	203
Anlage 3: Phasenmodelle/ Prozessmodelle	204
Anlage 4: Komponentenmodelle.....	206
Anlage 5: Fragebogen „Evaluation der Veranstaltung“	208
Anlage 6: Leitfaden für Rückmeldungen der Fortbildner -innen.....	209
Anlage 7: Fragebogen	210
Anlage 8: Zuordnung der NPI-Items zu zentralen Dimensionen.....	214
Anlage 9: SWE Items	216

Anlage 1 Merkmale förderorientierten Unterrichtens

Helmke & Schrader, 2008	Klieme, 2006	Oelkers & Reusser, 2008
Empirisch gut fundierte Prinzipien: Klarh., Verständlich., Strukturiert. Aktivierung, Motivierung Umgang mit Heterogen. = Lernvoraussetzungen Konsolidierung, Sicherung	„Basisdimensionen“ S.770: Struktur., klare, störungspräventive Unterr.führung SS -orientierung + unterstützendes Sozialklima kogn. Aktivier.	Kognitionspäd. Gesichtspunkte: klare Lernzeitstrukt., störungsprävent. Klassenführung lernförderl., als warm + ermutigendes Unterr.klima vielfältige Motivier., produktive Lernaufgaben/Problemlösen Klarheit + Kohärenz d. fachdidakt. Aufbaus Konsolidierung, intelligentes Üben sinnstiftende Unterr.komm. + Gesprächsführ. adaptive Instruktion + Lernbegleitung kogn. aktivierende Unterr.gestaltung Individualis. + Differenz.
Ditton, Hartmut, 2002	Lipowsky, Frank, 2019, 2015, 2007	Helmke, Andreas, 2011 + 2007
Bedeutsame Faktoren guten Unterrichts: Klarheit + Verständlichkeit Sequenzier. + Strukturiert. d. Unterr. Positive Verstärkung Motivierungsqualität Zeit- + Klassenmanagement Adaptivität Unterrichtstempo	Merkmale der Unterrichtsqualität: Verständlich., + Klarheit von L.erklärungen Feedback an die Lernenden Hilfestellungen + Strukturierungen Anregungsgehalt von Lehrerfragen herausfordernde Aufgabenstellungen Steuerung + Koordination des Unterr. Etablieren von Regeln + Routinen Wertschätzung + respektvoller Umgang, Empathie, Fürsorge Fachl. + adaptive Unterstützung adäquates Interaktionstempo sensibel gegenüber Verständnisproblemen	Schlüsselmerkmale der Unterr.qualität: Klassenführung + Zeitnutzung Schülerorientierung Lernförderliches Klima + Motivation Klarheit/Verständlichkeit/Strukturiertheit Übung/Wiederholung/Konsolidierung Aktivierung, kogn. Eigenaktivität Umgang mit Heterogenität/Lernvoraussetzungen angemessene Methodenvielfalt Wirkungs- + Komp.orientierung

Anlage 2: Klassifizierungen des Konstrukts „Überzeugungen von Lehrpersonen“

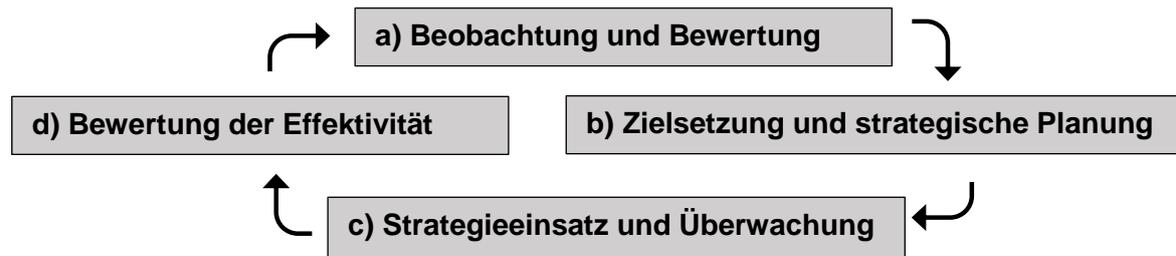
Pajares 1992 „educational beliefs“	Baumert & Kunter 2006 „Werthaltungen und Überzeugungen“	Voss et. al. 2011 Nach Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006	Fives & Buehl 2012 „topics“	Reusser & Pauli 2014 „Gegenstandsbereiche“
<ul style="list-style-type: none"> - teacher efficacy - epistemological beliefs - causes of teachers´ performance (attributions, locus of control, motivation, ...) - self- concept/ -esteem - self- efficacy 	<ul style="list-style-type: none"> - Wertbindungen - epistemologische Überzeugungen - Subjektive Theorien über Lehren und Lernen - Zielsetzungen für Curricula und Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - das Selbst - die Rolle der Lehrkraft (Lehr- Lern- Kontext) - epistemologische Überzeugungen - Lernen und Lehren - Bildungssystem + gesellschaftlicher Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> a) self b) context or environment c) content of knowledge d) specific teaching practices e) teaching approach, and f) students 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine + domänenspezifische epistemologische Überzeugungen - personenbezogene Überzeugungen (L- SS- Selbst) - kontextbezogene Überzeugungen

Anlage 3: Phasenmodelle/ Prozessmodelle

1. Zimmerman, Barry J. (1998)

Prozessmodell der Selbstregulation. In: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (2017) Hasselhorn, M. und Gold, A. (Hrsg.) (S. 323)

= zyklisch – iteratives Prozessmodell:



2. Zimmerman, Barry (2002)

Phases and Subprocesses of Self- Regulation. In: Motivating Self- regulated Problem Solving“. In: J. E. Davidson and Robert Sternberg (Eds), The Nature of Problem Solving. New York: Cambridge University Press. (S. 67), ausgedruckt: März 2019

→	Forethought Phase	→	Performance Phase	→	Self- Reflection-Phase	→
	Task Analysis Self- Motivation Beliefs		Self- Control Self- Observation		Self- Judgement Self- Reaction	

3. Zimmerman, Barry (2004)

Triadic forms of self-regulation. From „A social cognitive view of self-regulated academic learning by B.J. Zimmerman, 1989, Journal of Educational Psychology, 81, p.11



4. Schiefele & Pekrun (1996)

Drei Phasen- Modell In: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (2017)
Hasselhorn, M. und Gold, A. (Hrsg.), (S. 325)



→ Merkmale des Lernenden fließen in den Prozess ein:
metakognitives Wissen, Fähigkeiten/ Vorwissen, motivationale Orientierungen, volitionale Merkmale

5. Schmitz, Bernhard; Landmann, Meike; Perels, Franziska (2007)

16 Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen (2007)
In: Selbstregulation erfolgreich fördern. Landmann, Meike und Schmitz, Bernhard (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer

Selbstregulationsprozessmodell

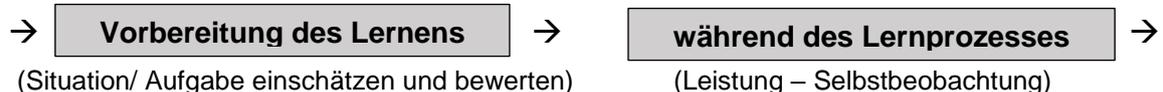
Präaktionale Phase	aktionale Phase	postaktionale Phase
Planung Ziele werden festgelegt	Aufgabenbearbeitung: Zeit Strategien Self- Monitoring Anstrengungsbereitschaft	intensive Reflexion

← Self- Monitoring →

„Self- Monitoring ist immer ein Teil von Selbstregulation“ (S. 230)

6. Bildungsplan BWB, Stand Juli 2018

Phasenmodell der Selbstregulation (angelehnt an Schmitz, 2007)



Anlage 4: Komponentenmodelle

1. Bandura, Albert (2001)

Social Cognitive Theory: An Argentic Perspective.
 In: Annual Review Psychology. 2001. Pp 1- 26
 Copyright 2001 by Annual Reviews; ausgedruckt: August 2018

Core Features of Human Agency:

Intentionality	Forethought	Self- Reactiveness	Self- Reflectiveness
----------------	-------------	--------------------	----------------------

2. Boekaerts, Monique (1996)

Self- Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. In: European Psychologist, Vol. 1. No. 2., June 1996, pp 100- 112. Hofgreffe und Huber Publishers

Cognitive self- regulation	↔	Motivational self- regulation
- content domain		- meta- cognitive knowledge and
- cognitive strategies		motivational beliefs
- cognitive regulatory strategies		- motivation strategies
		- motivational regulatory strategies

A six- component- model of self- regulated learning

→ „parallel and reciprocal relationships between components of the cognitive and motivational repertoire and centers on three levels of these repertoires: domain- specific knowledge, strategy use, and goals.“

3. Boekaerts, Monique (1999) Drei Schichten der Selbstregulation

In: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. (1017) Hasselhorn, Marcus und Gold, Andreas (Hrsg.) Stuttgart: Kohlhammer

drei Regulationsebenen:

Regulation des Verarbeitungsmodus = = innere Schicht	Ebene der kognitiven Prognose der Informationsverarbeitung
Regulation des Lernprozesses = = mittlere Schicht	„Kontrolle und Optimierung der kognitiven Primärstrategien“, setzt metakognitives Wissen voraus Fertigkeiten des Planens, Überwachens und Korrigierens
Regulation des Selbst = = äußere Schicht	alle kognitiven und motivationalen Prozesse sind eingebettet in das Selbstkonzept einer Person = motivationale, emotionale und volitionale Selbstkontrolle des Lernens (S. 327)

4. Kuhl, Julius (2004) Grundstruktur der Selbststeuerung In: Selbststeuerung als wichtige Fähigkeit für Leitungspersonen, Lehrpersonen, Schüler/-innen, Eltern	
Komponenten der Selbststeuerung:	
Selbstregulation = fühlen	Selbstkontrolle = denken
Selbstbestimmung	Planungsfähigkeit
Selbstmotivierung	angstfreie Zielorientierung
Selbstberuhigung	

5. Fröhlich, Stephanie M.; Kuhl, Julius (2003) 13 „Das Selbststeuerungsinventar: Dekomprimierung volitionaler Funktionen“. In: Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Joachim Stiensmeier-Pelster und Falko Rheinberg (Hrsg.) In: Tests und Trends, Band 2, Göttingen: Hofgrete, (S. 224f.)	
Selbststeuerung = Selbstregulation und Selbstkontrolle	
Komponenten der Selbstregulation:	Komponenten der Selbstkontrolle:
<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbestimmung - positive Selbstmotivierung - Stimmungsmanagement - Selbstaktivierung - Entscheidungsfähigkeit - automatische zielbezogene Aufmerksamkeit - zielbewusste Aufmerksamkeit 	1. Kognitive Selbstkontrolle <ul style="list-style-type: none"> - Planungsfähigkeit - Vergesslichkeitsvorbeugung - Zielvergegenwärtigung
	2. Affektive Selbstkontrolle <ul style="list-style-type: none"> - Misserfolgskontrolle - ängstliche Selbstmotivierung

6. Schunk, Dale H., Meece, Judith R., Pintrich Paul R. (2014) Motivation in Education In: Motivation in Education. Theory, Research and Applications (2014) Harlow: Pearson Education Limited, (pp 140-194)	
Dimensions of Self-Regulation:	
Learning Issues	Self-Regulation Processes
Why	Goals and self-efficacy
How	Strategy use or routinized performance
When	Time management
What	Self-observation, -judgement, -reaction
Where	Environmental structuring
With Whom	Selective help seeking

Anlage 5: Fragebogen „Evaluation der Veranstaltung“

Hessisches Kultusministerium

„Projektbüro für förder- und kompetenzorientierten Unterricht“



Evaluation der Veranstaltung

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	keine Angabe
1. Die Stimmung in der Gruppe war lernförderlich.	<input type="radio"/>				
2. Die Fortbildnerinnen waren kompetent.	<input type="radio"/>				
3. Die Inhalte wurden angemessen vermittelt	<input type="radio"/>				
4. Bei der Vermittlung der Inhalte wurde auf Möglichkeiten des Transfers in den Schulalltag geachtet.	<input type="radio"/>				
5. Die Inhalte des heutigen Qualifizierungsbausteins waren....					
• erkenntnisreich.	<input type="radio"/>				
• anregend.	<input type="radio"/>				
• sinnvoll.	<input type="radio"/>				
• Sie lassen sich gut in den eigenen Unterricht integrieren.	<input type="radio"/>				
6. Insgesamt wurden meine Erwartungen an diesen Baustein erfüllt.	<input type="radio"/>				

Anlage 6: Leitfaden für Rückmeldungen der Fortbildner -innen

Hessisches Kultusministerium

Projektbüro für förder- und kompetenzorientierten Unterricht



Rückmeldebogen zu den Veranstaltungen

Staffel:	
Baustein:	
Ort:	Datum:
Teamer/-innen:	

Allgemeines Setting (Anzahl der Teilnehmenden, Anfragen,...)

.

Reflexionsphase (Auftrag der letzten Sitzung? Beschreibung der Ergebnisse)

Fragen und Anmerkungen zum Input

Verlauf und Ergebnis der Arbeitsphase

Abschluss (Sie haben heute mitgenommen, Blick auf nächste Sitzung)

Es haben sich ohne große Aufforderung 3 Gruppen bzw. Kolleg/-innen gefunden, die ihre Erfahrungen in der nächsten Sitzung vorstellen werden.

Anmerkungen, Besonderheiten, Probleme (Anfragen für pädagogische Tage,...)

Anhang: Ergebnisse der Evaluation

Anlage 7: Fragebogen

Hessisches Kultusministerium

„Projektbüro für förder- und kompetenzorientierten Unterricht“



Fragebogen zur Qualifizierung „Förder- und kompetenzorientierter Unterricht“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zur Evaluation des Konzeptes zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht benötige ich Ihre Mithilfe und bitte Sie daher um Unterstützung in Form des vorliegenden Fragebogens! Es geht hierbei nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um Ihre ehrlichen und spontanen Einschätzungen! Bitte kreuzen Sie dazu nur die vorgegebenen Antwortalternativen an! Nach Abschluss der Qualifizierung sowie im darauffolgenden Schulhalbjahr wird Ihnen jeweils ein weiterer Fragebogen ausgehändigt. Diese insgesamt drei Fragebögen sollen einander zugeordnet werden können. Da Ihre Angaben anonym behandelt werden, wird Ihr **individueller Code** benötigt. Er setzt sich wie folgt zusammen:

1. Die ersten beiden Buchstaben des **Vornamens Ihrer Mutter**.
[Beispiel Vorname der Mutter: Tanja > T A]
2. Die ersten beiden Ziffern **Ihres Geburtstages**.
[Beispiel Geburtstag: 18.09.1960 > 18]
3. Die ersten beiden Buchstaben des **Vornamens Ihres Vaters**.
[Beispiel: Vorname des Vaters: Manfred > M A]

Der vollständige Code für das Beispiel lautet: TA18MA

Mein persönlicher Code lautet: _ _ _ _ _

Angaben zu Ihrer Person

Kreuzen Sie zunächst bitte an, in welcher Schulform/welchem Bildungsgang Sie vorwiegend unterrichten:

Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium IGS Förderschule Sonstige

Ich bin seit _____ Jahren im Schuldienst (ohne Referendariat)

Ihr Alter: _____ Ihr Geschlecht: m w

Kreuzen Sie bitte jeweils das Feld an, das Ihrer Einschätzung am besten entspricht!

Mir gelingt es...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1. ...meinen Unterricht an das individuelle Niveau der Lernenden anzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...die Lernenden zur Selbstreflexion anzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...Lernstrategien einzuüben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...Feedback lösungsorientiert zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ...die individuellen Lernstände der Lernenden zu ermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ...mit den jeweiligen Lernenden zu einer gemeinsamen Einschätzung des Lernstandes zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ...den Bewertungsmaßstab zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ...das Feedback bei den Lernenden zu initiieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ...den Lernenden zu vermitteln, worum es im Unterricht geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ...formative Leistungsfeststellung zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ...die Lernenden zur angemessenen Selbsteinschätzung anzuregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ...den nächsten Entwicklungsschritt für den einzelnen Lernenden zu identifizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ...die Struktur des Themas offenzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ...passende Herausforderungen für sehr leistungsstarke SchülerInnen vorzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ...den jeweiligen fachcurricularen Lernstand der Lernenden zu diagnostizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ...den Lernenden Feedback zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ...adaptive Lernangebote zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ...den Lernenden das Ziel der Stunde darzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ...die fachliche Anschlussfähigkeit der schwachen SchülerInnen zu sichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ...Möglichkeiten zur Selbstreflexion fest im Unterricht zu etablieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Instrumente oder Verfahren zum förder- und kompetenzorientierten Unterricht setzen Sie bereits ein?	ja	nein
1. Ich beobachte Lernende kriteriengestützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Zur Dokumentation der Beobachtungen führe ich einen Beobachtungsbogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Für die Lernenden biete ich individuell bedarfsgerechte Selbstbeobachtungsbögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich unterscheide klar zwischen Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mit formativen Leistungsfeststellungen ermittle ich vor Beginn jeder Unterrichtseinheit die Lernvoraussetzungen der Lernenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mit Hilfe einer Checkliste ermitteln die Lernenden vor Beginn einer Unterrichtseinheit ihr Vorwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Diese Checkliste setzen die Lernenden vor Abschluss der Unterrichtseinheit erneut zur Überprüfung ihres Lernstandes ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Auf der Grundlage dieser Lernvoraussetzungen plane ich meinen Unterricht mit differenzierten Lernangeboten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Auch vor der abschließenden Klassenarbeit (Leistungsbewertung) überprüfe ich noch einmal den Lernstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Förderpläne, die ich verantworte, weisen immer Stärken und Schwächen der Lernenden aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eine Priorisierung der Förderschwerpunkte wird von mir immer realisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Den Förderplan nutze ich zur Lernberatung mit den Lernenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. An meiner Schule ist die Arbeit mit Förderplänen verbindlich geregelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Es gibt ein vereinbartes Formular für den Förderplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich beginne jede neue Unterrichtseinheit mit einer transparenten Darlegung der Struktur / der Teile des zu lernenden Themas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich setze immer wieder eine Mind-Map ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich setze auch Lernwegepläne ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich leite die Lernenden an, Fragestellungen zu jedem neuen Thema zu formulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich führe den Lernenden Lernstrategien als Modell vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja	nein
20. Den Lernenden erkläre ich immer wieder erneut, dass und wann Lernstrategien wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich achte sehr genau darauf, dass die Lernenden die Lernstrategien einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Metakognitive Lernstrategien setze ich so ein, dass die Lernenden ihr Arbeitsergebnis und den Arbeitsprozess reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Der Einsatz von Lernstrategien ist an unserer Schule abgestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich setze Kompetenzraster für die Hand der Lernenden ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. In den Lehrwerken, mit denen ich arbeite, sind Kompetenzraster beinhaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Meine Unterrichtsvorbereitungen sind orientiert am Kompetenzraster für das jeweilige Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. An meiner Schule sind Kompetenzraster üblich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Statt Kompetenzrastern bevorzuge ich Checklisten für die Hand der Lernenden zum jeweiligen Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Portfolioarbeit hat in meinem Unterricht einen festen Platz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich verstehe unter Portfolio nicht einfach eine Sammelmappe, sondern eine vom Lernenden entwickelte, inhaltliche Ausarbeitung zu einem Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Bei der Entwicklung der Zielsetzung für das Portfolio berate ich die Lernenden sehr gründlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich setze lernprozessbegleitende Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte der Lernenden ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Für das Feedback räume ich einen festen Zeitrahmen im Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich achte darauf, die Lernenden beim Feedback gut zur Selbstreflexion anzuregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Beim Feedback gelingt es mir gut, eine vereinbarte Reflexionsstruktur einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ich lasse mir auch anonymes Feedback der Lernenden zu ausgewählten Fragestellungen des Unterrichts geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung!

Anlage 8: Zuordnung der NPI-Items zu zentralen Dimensionen

1. Diagnostische Kompetenz

1. Ich beobachte Lernende kriteriengestützt.
2. Zur Dokumentation der Beobachtungen führe ich einen Beobachtungsbogen.
4. Ich unterscheide klar zwischen Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung.
5. Mit formativen Leistungsfeststellungen ermittle ich vor Beginn jeder Unterrichtseinheit die Lernvoraussetzungen der Lernenden.
9. Auch vor der abschließenden Klassenarbeit (Leistungsbewertung) überprüfe ich noch einmal den Lernstand.
10. Förderpläne, die ich verantworte, weisen immer Stärken und Schwächen der Lernenden aus.

2. Adaptive Lernangebote/Förderung

8. Auf der Grundlage dieser Lernvoraussetzungen plane ich meinen Unterricht mit differenzierten Lernangeboten.
11. Eine Priorisierung der Förderschwerpunkte wird von mir immer realisiert.
21. Ich achte sehr genau darauf, dass die Lernenden die Lernstrategien einsetzen.
29. Portfolioarbeit hat in meinem Unterricht einen festen Platz.
30. Ich verstehe unter Portfolio nicht einfach eine Sammelmappe, sondern eine vom Lernenden entwickelte, inhaltliche Ausarbeitung zu einem Thema.
32. Ich setze lernprozessbegleitende Portfolios zur Dokumentation der Lernfortschritte der Lernenden ein.

3. Klarheit der Anforderungen

15. Ich beginne jede neue Unterrichtseinheit mit einer transparenten Darlegung der Struktur bzw. der Teile des zu lernenden Themas.
16. Ich setze immer wieder eine Mind-Map ein.
17. Ich setze auch Lernwegepläne ein.
19. Ich führe den Lernenden Lernstrategien als Modell vor.
20. Den Lernenden erkläre ich immer wieder erneut, dass und wann Lernstrategien wichtig sind.
24. Ich setze Kompetenzraster für die Hand der Lernenden ein.

4. Anregung zur Selbstreflexion

3. Für die Lernenden biete ich individuell bedarfsgerechte Selbstbeobachtungsbögen.
6. Mit Hilfe einer Checkliste ermitteln die Lernenden vor Beginn einer Unterrichtseinheit ihr Vorwissen.
7. Diese Checkliste setzen die Lernenden vor Abschluss der Unterrichtseinheit erneut zur Überprüfung ihres Lernstandes ein.
18. Ich leite die Lernenden an, Fragestellungen zu jedem neuen Thema zu formulieren.
22. Metakognitive Lernstrategien setze ich so ein, dass die Lernenden ihr Arbeitsergebnis und den Arbeitsprozess reflektieren.
28. Statt Kompetenzrastern bevorzuge ich Checklisten für die Hand der Lernenden zum jeweiligen Thema.

5. Feedback

12. Den Förderplan nutze ich zur Lernberatung mit den Lernenden.
31. Bei der Entwicklung der Zielsetzung für das Portfolio berate ich die Lernenden sehr gründlich.
33. Für das Feedback räume ich einen festen Zeitrahmen im Unterricht ein.
34. Ich achte darauf, die Lernenden beim Feedback gut zur Selbstreflexion anzuregen.
35. Beim Feedback gelingt es mir gut, eine vereinbarte Reflexionsstruktur einzuhalten.
36. Ich lasse mir auch anonymes Feedback der Lernenden zu ausgewählten Fragestellungen des Unterrichts geben.

In der Zuordnung zu den Dimensionen wurden folgende Items ausgeschlossen, da sie Situationen bzw. Gegebenheiten beschreiben, die nicht in der Hand der Lehrperson allein liegen bzw. die durch schulische Faktoren beeinflusst sind:

- 13. An meiner Schule ist die Arbeit mit Förderplänen verbindlich geregelt.
- 14. Es gibt ein vereinbartes Förderplanformular.
- 23. Der Einsatz von Lernstrategien ist an unserer Schule abgestimmt.
- 25. In den Lehrwerken, mit denen ich arbeite, sind Kompetenzraster beinhaltet.
- 26. Meine Unterrichtsvorbereitung orientiert sich am Kompetenzraster für das jeweilige Thema.
- 27. An meiner Schule sind Kompetenzraster üblich.

Anlage 9: SWE Items

Kreuzen Sie bitte jeweils das Feld an, das Ihrer Einschätzung am besten entspricht!

Mir gelingt es...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1. ...meinen Unterricht an das individuelle Niveau der Lernenden anzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...die Lernenden zur Selbstreflexion anzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...Lernstrategien einzuüben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...Feedback lösungsorientiert zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ...die individuellen Lernstände der Lernenden zu ermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ...mit den jeweiligen Lernenden zu einer gemeinsamen Einschätzung des Lernstandes zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ...den Bewertungsmaßstab zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ...das Feedback bei den Lernenden zu initiieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ...den Lernenden zu vermitteln, worum es im Unterricht geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ...formative Leistungsfeststellung zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ...die Lernenden zur angemessenen Selbsteinschätzung anzuregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ...den nächsten Entwicklungsschritt für den einzelnen Lernenden zu identifizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ...die Struktur des Themas offenzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ...passende Herausforderungen für sehr leistungsstarke SchülerInnen vorzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ...den jeweiligen fachcurricularen Lernstand der Lernenden zu diagnostizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ...den Lernenden Feedback zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ...adaptive Lernangebote zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ...den Lernenden das Ziel der Stunde darzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ...die fachliche Anschlussfähigkeit der schwachen SchülerInnen zu sichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ...Möglichkeiten zur Selbstreflexion fest im Unterricht zu etablieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>