

Barbara Asbrand/Nina Heller/Sigrid Zeitler

Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen

Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat*

Zusammenfassung

Im Rahmen des KMK-Projekts for.mat wurden Materialien und Fortbildungskonzepte für die Fachkonferenzarbeit entwickelt, die Lehrkräfte im Prozess der Implementation der Bildungsstandards unterstützen sollen. Für die Evaluation wurden die Materialien an rheinland-pfälzischen Schulen erprobt. Die in dem Beitrag vorgestellten ausgewählten Ergebnisse der Evaluation beziehen sich auf die Relevanz impliziter Muster der Unterrichtsplanung und die Bedeutung der Heterogenität der Fachkonferenzen.

Schlüsselwörter: Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht, Unterrichts-entwicklung, Lehrerfortbildung, Evaluationsforschung

Working with Educational Standards in Faculty Meetings

Results from the Evaluation of the KMK-Project *for.mat*

Abstract

Within the KMK-project for.mat (KMK: The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Laender in the Federal Republic of Germany), learning material and concepts for professional learning were developed in order to support teachers in the process of implementing educational standards. These materials were tested for evaluation purposes in different schools in Rhineland-Palatinate. The selected results of the evaluation study presented in this article refer to the relevance of implicit patterns in lesson planning and the relevance of heterogeneity in faculties.

Keywords: national educational standards, competence orientation, school improvement, teacher education and training, evaluation research

1. Einführung

Im KMK-Projekt *for.mat*¹ wurden Materialien entwickelt, mit Hilfe derer Fachkonferenzen im Prozess der Implementation der Bildungsstandards dabei unterstützt werden sollen, die Unterrichtspraxis in Richtung eines kompetenzorientierten Unterrichts weiterzuentwickeln. Das zentrale Ziel war die Unterstützung des Perspektivenwechsels von der Input- zur Outputsteuerung. Im Folgenden werden zunächst die mit dem Projekt *for.mat* verfolgten Konzepte eines kompetenzorientierten Unterrichts und der intendierten Unterrichtsentwicklung in Fachkonferenzen vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags werden wesentliche Befunde der Evaluationsstudie dargestellt, in der nach dem Nutzen der Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte im Prozess der Implementation der Bildungsstandards gefragt wurde. Gegenstand der Evaluation, die als dokumentarische Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack 2007) durchgeführt wurde, war die Erprobung der in *for.mat* entwickelten Materialien an rheinland-pfälzischen Schulen.

2. Das KMK-Projekt *for.mat*

2.1 Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht

Mit der Einführung von Bildungsstandards sind für Lehrkräfte weitreichende Konsequenzen für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts verbunden. In Bezug auf die Unterrichtsplanung und -reflexion stellt sich nun aus der Perspektive der Lehrkräfte nicht mehr die Frage, welche Inhalte bereits gelehrt wurden, sondern welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bereits erworben haben und wie sie individuell im weiteren Kompetenzerwerb gefördert werden können. „Kompetenzorientierter Unterricht“ (vgl. z.B. Blum u.a. 2006; Ziener 2006; Klinger 2009; Lersch 2010) ist gekennzeichnet von offenen Aufgaben, Lebensweltbezug sowie kompetenzorientierter Diagnose von Schülerleistungen als Ausgangspunkt für individuelle Förderung. Ziel ist der langfristige Kompetenzaufbau, der es den Lernenden ermöglicht, den eigenen Kompetenzzuwachs wahrzunehmen und zu reflektieren. Die Fokussierung auf die Förderung individueller Kompetenzentwicklung impliziert die verstärkte Integration mitlaufender Diagnose in die Unterrichtspraxis sowie differenzierende und individualisierende Lehr-Lernarrangements. Somit bietet eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung auch Potenziale im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Mit der Einführung von Kerncurricula (in einigen Bundesländern), die sich an den Bildungsstandards orientieren und im Gegensatz zu Lehrplänen Unterrichtsinhalte nicht im Detail definieren, gewinnen schuleige-

1 *for.mat* = „Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung, vor allem Lesen, Geometrie, Stochastik“ (URL: www.kmk-format.de; Zugriffsdatum: 05.02.2012); federführend bei der Durchführung des KMK-Projekts war das Land Rheinland-Pfalz.

ne Curricula für die Entwicklung und Förderung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen an Bedeutung. Auch die Erstellung schuleigener Curricula, die den kumulativen Kompetenzerwerb über die Jahrgangsstufen hinweg fokussieren, an Stelle von vorrangig an Inhalten ausgerichteten Stoffverteilungsplänen, erfordert einen Perspektivenwechsel der Lehrkräfte von der Input- zur Outputorientierung (vgl. Cohnen/Klinger/Schaedler 2009).

2.2 Unterrichtsentwicklung in Fachkonferenzen

Auf Grund der Domänenspezifität der Bildungsstandards ist davon auszugehen, dass sich auf der Ebene der Einzelschule vornehmlich Fachkonferenzen um eine Umsetzung der Reform bemühen. Mit dem KMK-Projekt *for.mat* versucht man, an das für die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften ausgelegte Modellprogramm SINUS („Programm zur Steigerung des Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“; vgl. Prenzel/Friedrich/Stadler 2009) anzuschließen und das Konzept der Unterrichtsentwicklung auch für alle Bildungsstandardfächer weiterzuentwickeln.² Explizites Ziel von *for.mat* ist es, die unterrichtsbezogene Kooperation der Lehrkräfte in den Fachkonferenzen und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts anzuregen (vgl. Bethge/Priebe 2009; Cohnen/Schaedler 2009). Die Fachkonferenzen werden im KMK-Projekt *for.mat* als „professionelle Lerngemeinschaften“ angesehen (vgl. DuFour/Eaker 1998; Hord 2004; Bonsen 2005); die Materialien³ sollen dazu dienen, auf der Ebene der Fachkonferenz unterrichtsbezogene Diskussionen und Reflexionen anzuregen, den Perspektivenwechsel der Lehrkräfte zu fördern und den Blick auf die Entwicklung und Analyse von Schülerkompetenzen zu richten (vgl. Cohnen/Klinger/Schaedler 2009, S. 101f.).

2.3 Fortbildungskonzeptionen und -materialien aus *for.mat*

Mit der Einführung der Bildungsstandards stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, geeignete Lernumgebungen für den Kompetenzerwerb zu entwickeln. Im KMK-Projekt *for.mat* wurden Arbeitshilfen für Fachkonferenzen entwickelt, die sie bei der Planung und Analyse von kompetenzorientiertem Unterricht unterstützen sollen: Zum Beispiel wurden Analyseschemata für die Analyse von Aufgabenschwierigkeiten entwickelt sowie für jedes Fach eine Kompetenzmatrix erstellt. Mit dieser kann in den Fachkonferenzen eine Kompetenzexegese geleistet werden, indem die allge-

2 In SINUS bzw. dem Folgeprojekt SINUS-Transfer arbeiteten Fachkonferenzen über einen längeren Zeitraum gemeinsam an der Konzeption und Analyse von offenen, anwendungsbezogenen Aufgabenstellungen für den Unterricht. Die Fachkonferenzen wurden in ihrer Entwicklung von Set-Koordinatoren und -Koordinatorinnen kontinuierlich begleitet und arbeiteten in Schul-Sets auch schulübergreifend zusammen (vgl. Prenzel/Friedrich/Stadler 2009).

3 Die Materialien sind zugänglich in der Projektpublikation (Klinger 2009) und auf der Website des Projekts: www.kmk-format.de.

mein gehaltenen Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards bezogen auf einen Unterrichtsgegenstand konkretisiert und unterschiedliche Anforderungsniveaus einzelner Aufgabenstellungen differenziert werden (vgl. Ziener 2006, S. 46). Für Fachkonferenzen bietet die Arbeit mit der Kompetenzmatrix die Möglichkeit, gemeinsam Schwerpunkte für den Unterricht zu setzen oder das Lehrwerk auf das Angebot an kompetenzorientierten Aufgabenstellungen hin zu analysieren (vgl. Klinger 2005; Klinger/Bünder 2006; Cohnen/Klinger/Schaedler 2009, S. 112ff.). Im Bereich der Naturwissenschaften wurden in *for.mat* Planungslandkarten entwickelt zu den Aspekten naturwissenschaftlichen Unterrichts „Aufgaben“, „Diagnose“, „Experiment“, „Planung“ und „Kontexte“, mit Hilfe derer über die Analyse des Ist-Zustandes, die Entwicklungsperspektive und die Bezugnahme auf die Bildungsstandards Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Fokus gebracht werden können (vgl. Klinger 2009). Anders als die Kompetenzmatrices dienen die Planungslandkarten dem induktiven Vorgehen aus einer konkreten Fragestellung heraus, z.B.: „Welche Kriterien sind bei der Auswahl von Unterrichtsthemen besonders wichtig?“ Die Materialien aus *for.mat* sind in erster Linie für den Einsatz in moderierten Fachkonferenzen und schulinternen Lehrerfortbildungen, also für die Hand von Moderatorinnen und Moderatoren bzw. Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildnern gedacht, können aber auch von Lehrkräften selbst in der Fachkonferenzarbeit eingesetzt werden.

3. Methodisches Vorgehen der Evaluationsstudie

Mit der Evaluation wurde die Fragestellung verfolgt, inwiefern die in dem KMK-Projekt *for.mat* entwickelten Materialien und Konzepte in der Praxis der Fachkonferenzarbeit einsetzbar sind. Für die Evaluation wurden die Materialien an acht rheinland-pfälzischen Schulen, darunter Gymnasien, Gesamtschulen und Regionale Schulen, in Fachkonferenzen unterschiedlicher Bildungsstandardfächer eingesetzt und erprobt.⁴ In diesen Schulen wurde jeweils eine Fachkonferenzsitzung, bei der die Arbeitshilfen aus *for.mat* durch erfahrene Fachmoderatorinnen bzw. -moderatoren vorgestellt wurden und mit ihnen gearbeitet wurde, teilnehmend beobachtet. Etwa ein halbes Jahr danach wurde eine Gruppendiskussion mit den beteiligten Lehrkräften

4 Längerfristige Entwicklungsprozesse auf Schul- bzw. Fachkonferenzebene zu initiieren und zu unterstützen ist das Ziel der Materialien und Konzepte des Projekts *for.mat*; gleichwohl war die Begleitung von Fachkonferenzen durch qualifizierte Fachmoderatorinnen und -moderatoren innerhalb des Projekts *for.mat* nicht vorgesehen und wurde an den genannten rheinland-pfälzischen Schulen nur zum Zweck der Erprobung der Materialien und Konzepte durchgeführt. Dabei ist zu beachten, dass im Rahmen der Evaluation lediglich eine einmalige moderierte Fachkonferenz in den Schulen durchgeführt wurde, während die Materialien und Konzepte aus *for.mat* tatsächlich für die Unterstützung längerfristiger Unterrichtsentwicklungsprozesse gedacht sind. Dies gilt es bei der Einschätzung der Befunde aus der Evaluation zu berücksichtigen.

geführt. Dieser Zeitraum sollte den Lehrkräften erlauben, die Materialien in der Fachkonferenzarbeit zu erproben.⁵

Im Mittelpunkt der Evaluationsstudie stand die Auswertung der Gruppendiskussionen der Lehrkräfte mit Hilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2007). Für die dokumentarische Evaluationsforschung ist die Unterscheidung zwischen Bewertungen und Werthaltungen entscheidend (vgl. Bohnsack 2006, S. 142ff.). Bei den Bewertungen handelt es sich um diejenigen evaluativen Äußerungen, die die Befragten explizit äußern, ihre auf der Ebene von Alltagstheorien reflektierten Einschätzungen über die Wirksamkeit von Maßnahmen oder Konzepten. Würde sich eine Evaluationsmaßnahme darauf beschränken, diese Einschätzungen auf der Ebene des explizit verfügbaren Wissens abzufragen, würden die Evaluationsergebnisse nicht über jene Bewertungen hinausgehen, die die Befragten vermutlich auch ohne die Evaluation vornehmen würden (vgl. ebd.). Wenn die Wirkung einer Maßnahme im Hinblick auf die Veränderung routinierter Alltagspraxen evaluiert werden soll, ist ein empirischer Zugriff auf die Werthaltungen notwendig, die den Befragten nicht reflexiv verfügbar sind, aber ihre Handlungspraxis bestimmen und in der dokumentarischen Interpretation zu den explizit geäußerten Bewertungen der Befragten in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.). Diese für die dokumentarische Evaluationsforschung zentrale Unterscheidung zwischen Bewertung und Werthaltungen entspricht der Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (vgl. Mannheim 1980, S. 155ff.). Das Potenzial der dokumentarischen Methode besteht darin, empirischen Zugriff auf beide Wissensformen zu ermöglichen.⁶ Im Anschluss an Mannheim wird davon ausgegangen, dass sich in einer durch die Forscherinnen und Forscher nicht beeinflussten Kommunikation der Erforschten deren konjunktiver Erfahrungsraum aktualisiert und das konjunktive Wissen rekonstruiert werden kann. Dabei interessiert sich die dokumentarische Interpretation nicht für den Einzelfall – weder für die konkrete Gruppe (die Teilnehmenden der Gruppendiskussion oder die jeweilige Fachkonferenz) noch für die Individuen, die an einer Gruppendiskussion teilnehmen.⁷ Vielmehr wird im Zuge der komparativen Analyse von den Fällen ab-

5 Des Weiteren wurden für die Evaluation die in *for.mat* entwickelten Materialien analysiert und mit den Fachmoderatorinnen und -moderatoren, die mit den rheinland-pfälzischen Lehrkräften im Rahmen der Erprobung gearbeitet hatten, eine bilanzierende Gruppendiskussion durchgeführt.

6 Für die Forschungspraxis hat Bohnsack dies begrifflich systematisiert, indem er Orientierungsrahmen (konjunktives Wissen, implizite, handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen) und Orientierungsschemata (kommunikatives Wissen, Bewertungen) unterscheidet. Beide zusammen bilden die Orientierungsmuster der Erforschten, die Gegenstand der Rekonstruktion sind (Bohnsack 2003).

7 Zum Verhältnis von Individuum und Gruppe im Kontext des Gruppendiskussionsverfahrens ist des Weiteren anzumerken, dass die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen vor allem darauf abzielt, die von der jeweiligen Gruppe geteilten Orientierungsrahmen herauszuarbeiten (vgl. Przyborski 2004). Nur diese werden in der komparativen Analyse als typisch für den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe angesehen und entsprechend als Ergebnis der empirischen Rekonstruktion berichtet.

strahiert und in der Typenbildung herausgearbeitet, inwiefern Orientierungsrahmen für bestimmte konjunktive Erfahrungsräume typisch sind (vgl. Bohnsack 2007, S. 141ff.). Die Daten aus der Evaluation des KMK-Projekts *for.mat* konnten in den größeren Zusammenhang der qualitativ-empirischen Begleitforschung zur Implementation der KMK-Bildungsstandards (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012) eingeordnet und auch für die Evaluationsstudie auf ein breites Sample und vielfältige empirische Vergleichshorizonte zurückgegriffen werden.⁸

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Befunde der Evaluationsstudie ausgehend von einem Fallbeispiel dargestellt. Zunächst wird exemplarisch gezeigt, wie eine Gruppe von Lehrkräften, die sich durch eine heteronome Orientierung und ein instruktivistisches Unterrichtsverständnis auszeichnet,⁹ mit kompetenzorientierten Aufgaben umgeht, die sie in der Fortbildung kennengelernt hat. Dies konnte in der Evaluationsstudie im kontrastierenden Fallvergleich mit Gruppen herausgearbeitet werden, die über Erfahrungen in der Unterrichtsentwicklung verfügen und andere Erwartungen an Fortbildungen formulieren. Der Fallvergleich kann hier aus Platzgründen allerdings nur angedeutet werden.

4.1 Fallbeispiel: Kompetenzorientierte Aufgaben als Anregung zur Reflexion über Unterricht?

Die Gruppe *Garonne* besteht aus drei Englischlehrerinnen und einem Englischlehrer einer Regionalen Schule in Rheinland-Pfalz. In der Gruppendiskussion werden die neuen Aufgabenformate und die Frage fokussiert, ob die angebotenen Materialien im Unterricht verwertbar sind. In der im Folgenden wiedergegebenen ersten Reaktion der Gruppe *Garonne* auf die Eingangsfrage der Gruppendiskussion zeigen sich die Defizitperspektive auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die Ausrichtung der Unterrichtsvorbereitung dieser Gruppe von Englischlehrkräften am Lehrwerk und

8 Sowohl in dem größeren Forschungskontext als auch in der Evaluation des KMK-Projekts *for.mat* erwiesen sich – entgegen der anfänglichen Suchstrategie beim Sampling – unterschiedliche Fachkulturen empirisch als nicht bedeutsam für den Umgang mit den Bildungsstandards bzw. dem Konzept der Kompetenzorientierung. Die rekonstruierten Orientierungsmuster fanden sich gleichermaßen bei Lehrkräften aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wie bei Lehrerinnen und Lehrern, die sprachliche Fächer unterrichten. In der komparativen Analyse stellten sich vielmehr die Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Bewältigung schulischer Entwicklungs Herausforderungen in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen sowie die schulformspezifischen professionellen Bezugssysteme (Pädagogik vs. Fachwissenschaft) als für den Umgang mit Bildungsstandards relevante konjunktive Erfahrungsräume heraus (vgl. ausführlich Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

9 Vgl. zu den rekonstruierten Rahmenorientierungen Autonomie vs. Heteronomie sowie Lehr-Lernverständnis ausführlich Zeitler/Heller/Asbrand 2012.

das Muster der Unterrichtsvorbereitung auf der Ebene der habitualisierten Routinen: die Suche nach fertigen, didaktisierten Unterrichtsmaterialien, deren Anforderungen zu den Schülerfähigkeiten passen.

- Bf [...] wir haben uns aufgrund der neuen Bildungsstandards auch überlegt jetzt ein anderes Englischbuch einzuführen;
 [...]

 Cm ham aber dann festgestellt dass unser neues Buch da doch sehr viel Möglichkeiten bietet; und äh woll'n jetzt einfach mal sehn wie wir uns da einarbeiten;(4)

 Bf Ja und ich denke irgendwo wenn jetzt irgendwelches neue Material kommt es gibt ja mittlerweile auch schon einiges [...]; es es gibt ja auch von Verlagen jetzt schon so einige Sachen die also speziell auf diese Bildungsstandards hinarbeiten und so'n bisschen Material ham wir davon auch und da guckt man dann auch schon mal was kann man verwerten und ähm [...]denk ich also zumindest wir hier als–als–als Stufenlehrer ham immer schon mal geguckt was kann man da nehmen, was–was passt da jetzt zu, was kann man einfach mal probieren jetzt in grade in den siebten Klassen

 Cm Problem dabei is ganz klar äh unsre Grundkurse sind gerade bei Leseverstehen ganz schön gefordert um net zu sagen

 ?f |°überfordert°

 Cm überfordert

 Af | überfordert(.)wollt ich grad sagen

Am Ende dieser Sequenz wird die Defizitperspektive dieser Lehrkräfte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Deren als unzureichend wahrgenommene Fähigkeiten verhindern aus Sicht der Lehrkräfte die Umsetzung der neuen Konzepte im Unterricht. Im Unterschied zu den Diskursen anderer Lehrergruppen diskutieren diese Lehrkräfte nicht, wie sie die Kompetenzen der Lernenden in ihrem Unterricht fördern könnten, sondern das niedrige Kompetenzniveau wird als gegeben hingenommen, als eine (unveränderliche) Rahmenbedingung von Unterricht, mit der es umzugehen gilt. Bf teilt zwar zu Beginn der Gruppendiskussion mit, die Gruppe habe sich mit den Bildungsstandards auseinandergesetzt; in dem obigen Ausschnitt zeigt sich allerdings die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der Reform: Die Umsetzung der Bildungsstandards für den Unterricht wird von den Verlagen erwartet. Die Aktivität der Lehrkräfte beschränkt sich auf die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks oder anderer didaktisch aufbereiteter Materialien, die „speziell auf diese Bildungsstandards hinarbeiten“. Deutlich wird auch der Modus der Unterrichtsvorbereitung, nämlich die Suche nach Passung zwischen didaktisch aufbereiteten Materialien und den Anforderungen des eigenen Unterrichts.

In der im Folgenden wiedergegebenen Sequenz, in der die Lehrkräfte direkt nach ihrer Arbeit mit den Materialien aus *for.mat* gefragt werden, werden die in der Fachkonferenz vorgestellten Planungs- und Analyseinstrumente nicht thematisiert; sie sind für die Gruppe ohne Relevanz. Vielmehr diskutieren die Lehrkräfte die im Unterricht unmittelbar verwertbaren Aufgaben:

- Bf So geht's uns ja auch mit diesem einen Heft da sind wirklich richtig gute Texte drin was wir auch schon n paar Mal jetzt
- Df |Ja |ja
- Bf paar von eingesetzt haben;
- [...]
- Df Allein schon dieses Gedicht was ich mit denen mal gemacht hatte dacht ich auch so n schönes Herbstgedicht jetzt ge (.) da war fast jedes dritte Wort für die was die nicht wussten ge, also war- ging erstmal wirklich so'ne Wortarbeit im Ganzen vorher und [...]; und da verschätz ich mich auch oft gell,(3)
- Bf Aber diese Hellow- diese Pyramide diese Herbstpyramide mit diesen Wörtern die denen ja unheimlich Spass gemacht; ne, und da saß nachher auch; das saß richtig gut, also (5)
- [...]
- Cm und ähm war jetzt mit'm Halloween das hat halt thematisch mal schön gepasst und da sind se eigentlich auch ganz interessiert rangegangen; das geht gar net so schlecht (3) ich denk jetzt vor Weihnachten ham wa auch wieder Material da könn ma au wieder gucken (.) zum Thema Weihnachten [...]
- Df |Ja jede Menge
- ?f Ja ja viel schönes schönes

In der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien geht es um die Passung der Aufgaben zu den Schülerfähigkeiten, die allerdings nur undifferenziert als unveränderliche Rahmenbedingung des eigenen Unterrichtens wahrgenommen und nicht im Sinne einer Kompetenzdiagnostik systematisch analysiert werden, wie im Fallvergleich mit Gruppen deutlich wird, die in den Gruppendiskussionen über die Lernfähigkeit und die Förderung auch der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler reflektieren (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012). Das Projekt *for.mat* reduziert sich in der Wahrnehmung dieser Lehrkräfte auf eine Sammlung von mehr oder weniger passenden Unterrichtsmaterialien. Dabei ist nicht von Bedeutung, inwiefern diese geeignet sind, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sondern für die Lehrkräfte spielen vorrangig die Inhalte, hier die jahreszeitlichen Themen, bei der Einschätzung der Eignung der Unterrichtsmaterialien eine Rolle. Die in der moderierten Fachkonferenz präsentierten kompetenzorientierten Aufgaben werden genauso verwendet wie andere Unterrichtsmaterialien auch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

(1) Die Lehrkräfte bewerten die kennengelernten Materialien positiv; es zeigt sich allerdings auf der Ebene der Werthaltungen, dass die Unterrichtsgestaltung weiterhin ausschließlich inputorientiert gedacht wird; die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden außerhalb des Einflussbereichs des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte gesehen. Vielmehr steht die Vermittlung von Inhalten im Vordergrund der Unterrichtspraxis.

(2) Mit diesem instruktivistischen Verständnis von Unterricht korrespondiert das implizite Muster der Unterrichtsvorbereitung. Unterricht zu planen bedeutet für die Mitglieder der Gruppe *Garonne* nicht, Schülerfähigkeiten zu diagnostizieren und darauf aufbauend lernförderliche Unterrichtsarrangements zu konzipieren, sondern die

Unterrichtsvorbereitung reduziert sich auf die Wahl eines geeigneten Inputs (vgl. auch Bromme 1986; Vollstädt 1996; Seel 1997).

Die Bewertung der moderierten Fachkonferenzen durch die Lehrkräfte ist von der Erwartung an Fortbildungen dominiert, unterrichtspraktisch Verwertbares kennenlernen zu wollen (vgl. auch Lipowsky 2004). Zwar ist es fortbildungsdidaktisch sinnvoll, sich in einer einmaligen Veranstaltung den motivierenden Charakter der kompetenzorientierten Aufgaben und ihre unterrichtspraktische Relevanz für den Einstieg in die Thematik zu Nutze zu machen. Allerdings führte dies hier dazu, dass den Lehrkräften der innovative Charakter der in *for.mat* entwickelten Materialien trotz der in der moderierten Fachkonferenz ebenfalls eingesetzten Kompetenzmatrices nicht deutlich wurde.

Wie bereits angedeutet, wurde das Orientierungsmuster der Gruppe *Garonne* im kontrastierenden Fallvergleich mit Lehrergruppen rekonstruiert, die über umfangreiche Erfahrungen in der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung verfügen. Im Unterschied zu den Mitgliedern der Gruppe *Garonne* zeigen sich die in der Unterrichtsentwicklung erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer unzufrieden mit moderierten Fachkonferenzsitzungen, die ihnen lediglich unterrichtspraktisch verwertbare Aufgaben präsentieren. Sie äußern vielmehr Interesse an fachlichen bzw. fachdidaktischen Zusammenhängen; in ihrer Vorstellung von Unterrichtsplanung machen schöne Aufgaben allein noch keinen guten Unterricht. Im Fall der in der Unterrichtsentwicklung erfahrenen Lehrkräfte wäre die Anschlussfähigkeit des Projektes *for.mat* möglicherweise größer gewesen, wenn in der moderierten Fachkonferenz mit den Planungs- und Analyseinstrumenten gearbeitet worden wäre.

4.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

(1) Es zeigt sich, dass für die Weiterentwicklung von Unterricht nicht allein die Vorstellungen von Unterricht relevant sind, sondern auch die impliziten Muster der Unterrichtsplanung. Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, bewirkt das Angebot von kompetenzorientierten Aufgaben allein keinen Perspektivenwechsel bei den Lehrkräften. Vielmehr besteht bei einer Konzentration auf Aufgaben die Gefahr, dass diese – da sie den Charakter von Unterrichtsmaterial haben – von den Lehrkräften entsprechend der vorherrschenden Muster der Unterrichtsvorbereitung (vgl. auch Bromme 1986; Vollstädt 1996) weiterhin als Unterrichtsinput wahrgenommen werden. Erst die deutliche Fokussierung auf die Analyse von Prozessen des Kompetenzerwerbs sowie die Reflexion der bisherigen Unterrichtspraxis würden aber zu einer veränderten Lernkultur im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts führen. Die Erprobung der strukturierten Arbeitshilfen aus *for.mat* in den moderierten Fachkonferenzen zeigte, dass ein einmaliger Kontakt mit diesen Analyse- und Planungsinstrumenten vor allem für Lehrkräfte, die noch keine Erfahrung in der Unterrichtsentwicklung haben, nicht ausreichend ist. Es ist davon auszugehen, dass die Arbeitshilfen zur kom-

petenzorientierten Unterrichtsplanung erst in längerfristigen begleiteten Entwicklungsprozessen, wie sie mit dem Projekt *for.mat* beabsichtigt sind, ihr volles Potenzial entfalten können. Hier zeigt sich der erwartbare Befund, dass die Wirkung von punktuellen Lehrerfortbildungen begrenzt ist (vgl. Lipowsky 2004). An den Fachkonferenzen mit Erfahrungen in der Unterrichtsentwicklung kann beobachtet werden, dass eine Veränderung der Unterrichtspraxis in einem längerfristigen Entwicklungsprozess erreicht werden kann, der insbesondere ein Reflexionsprozess über Unterricht ist (vgl. auch Altrichter 2000). Denn nicht-reflektierte, in Routinen verfügbare Handlungsmuster können nur verändert werden, wenn sie der Reflexion zugänglich gemacht werden. Eine Professionalisierung der Fachkonferenzen und eine Veränderung grundlegender Planungsmuster werden nicht erreicht, indem andere, jetzt kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, sondern indem ein Ort der Reflexion über die unterrichtliche Praxis geschaffen wird. Hierfür bedarf es entsprechender zeitlicher und personeller Ressourcen und insbesondere der Begleitung durch qualifizierte und unterstützende Beraterinnen und Berater (vgl. auch Ostermeier 2004; Friedrich 2009; Fußangel/Gräsel 2009).

(2) Aus den Befunden der Evaluation kann gefolgert werden, dass die *Unterschiedlichkeit der Erfahrungen* von Lehrkräften bei der Planung von Fortbildungsmaßnahmen noch viel stärker berücksichtigt und die Fortbildungskonzepte und -materialien entsprechend differenziert werden müssen. Eine gelingende Implementation der Bildungsstandards hängt demnach auch von der Passung der Implementationsmaßnahme mit den Vorerfahrungen und Orientierungsmustern der Lehrerinnen und Lehrer ab. Fachkonferenzen bzw. deren Mitglieder unterscheiden sich im Umgang mit den Bildungsstandards je nach ihren Erfahrungen in Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Für die einen sind Planungs- und Analyseinstrumente zu anspruchsvoll, und es werden Hinweise auf unterrichtspraktisch verwertbare Materialien erwartet; für die anderen stellen Aufgaben und unterrichtspraktische Materialien keinen Impuls für weitere Entwicklungsprozesse dar. Aus diesem Grund erreichen einheitliche Maßnahmen zur Innovationsübernahme nicht unbedingt alle beteiligten Lehrkräfte. Altrichter und Heinrich (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von „dünnen Implementationsstrategien“. Für erfolgreiche Programme der Unterrichtsentwicklung müsste vielmehr eine Differenzierung der Fortbildungsszenarien stattfinden (vgl. Goldstein 2009; Lipowsky 2004; Oelkers/Reusser 2008, S. 268ff.). Dies verweist erneut auf die Notwendigkeit qualifizierter Beraterinnen und Berater. Denn die Frage, ob eine Fortbildungsveranstaltung oder eine moderierte Fachkonferenz für eine konkrete Fachkonferenz angemessen ist, entscheidet sich weniger an den Materialien, die die Fortbildnerinnen und Fortbildner zur Verfügung haben. Von sehr viel größerer Bedeutung sind die Entscheidungen bezüglich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Veranstaltungen. Ebenso wie der für Schülerinnen und Schüler geplante kompetenzorientierte Unterricht sollte auch das Lernangebot für Lehrerinnen und Lehrer adaptiv, d.h. entsprechend der je spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen konzipiert sein. Die Angemessenheit

dieser fortbildungsdidaktischen Entscheidungen kann wiederum durch die Qualifizierung der Beraterinnen und Berater – Gegenstand des zweiten Teilprojekts von *for.mat* (vgl. Goldstein 2009) – beeinflusst werden.

Literatur

- Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-163.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Brohm, M./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 51-64.
- Bethge, T./Priebe, B. (2009): Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In: Klinger, U. (Hrsg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 69-99.
- Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bohnsack, R. (2003): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 132-133.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 135-155.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonsen, M. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, H.G./Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim u.a.: Juventa, S. 180-195.
- Bromme, R. (1986): Die alltaegliche Unterrichtsvorbereitung des (Mathematik-)Lehrers im Spiegel empirischer Untersuchungen. In: Journal für Mathematik-Didaktik 7, H. 1, S. 3-22.
- Cohnen, T./Klinger, U./Schaedler, K. (2009): Die Fachkonferenz und Fachgruppe als Ort der Unterrichtsentwicklung. In: Klinger, U. (Hrsg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 101-126.
- DuFour, R./Eaker, R. (1998): Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Friedrich, A. (2009): Die Bedeutung der lokalen Koordination – Was berichten die Lehrkräfte. In: Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (Hrsg.): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Stuttgart/Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 164-167.
- Fußangel, K./Gräsel, C. (2009): Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Die Arbeit der Sets im Projekt „Chemie im Kontext“. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 120-131.
- Goldstein, K. (Hrsg.) (2009): Kompetenzprofil und Qualifizierungskonzept für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung. In: Klinger, U. (Hrsg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 133-147.
- Hord, Shirley M. (Hrsg.) (2004): Learning Together, Leading Together. Changing Schools Through Professional Learning Communities. New York/London/Oxford, Ohio: College Press.

- Klinger, U. (2005): „Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln.“ In: Friedrich Jahresheft 2005: Standards, S. 130-143.
- Klinger, U. (Hrsg.) (2009): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Klinger, U./Bünder, W. (2006): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Die Entwicklung einer Kompetenzmatrix auf der Grundlage von Bildungsstandards. In: Unterricht Chemie 17, S. 14-18.
- Lersch, R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-112.html>; Zugriffsdatum 18.01.2012.
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die Deutsche Schule 96, H. 4, S. 462-479.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: BMBF.
- Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Münster u.a.: Waxmann.
- Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (Hrsg.) (2009): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Stuttgart/Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.
- Seel, A. (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: Unterrichtswissenschaft 25, H. 3, S. 257-273.
- Vollstädt, W. (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik 48, H. 4, S. 17-22.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster u.a.: Waxmann.
- Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Stuttgart/Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Barbara Asbrand, Prof. Dr., geb. 1967, Universitätsprofessorin im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Anschrift: Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt a.M.
E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Nina Heller, Dr., geb. 1981, Lehrerin an der Dr. Ernst Schmidt-Realschule Ebern.

Anschrift: Franz-Ludwig-Straße 20, 96047 Bamberg
E-Mail: ninaheller@gmx.de

Sigrid Zeitler, Dr., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Anschrift: Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg
E-Mail: Sigrid.Zeitler@ewf.uni-erlangen.de