

Badr Goetz, Nadja

Weiterbildung zum Dialogischen Lernmodell für Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 245-256



Quellenangabe/ Reference:

Badr Goetz, Nadja: Weiterbildung zum Dialogischen Lernmodell für Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 245-256 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136284 - DOI: 10.25656/01:13628

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136284>

<https://doi.org/10.25656/01:13628>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Weiterbildung zum Dialogischen Lernmodell für Lehrpersonen

Nadja Badr Goetz

Wissenschaftsbasierte und praxisrelevante Weiterbildungskonzepte der Lehrerbildung zeichnen sich durch ihre theoretische Fundierung aus, belegen in empirischen Studien ihre Wirksamkeit und eignen sich, um Lehrpersonen erfahrungsgeladene, handlungsorientiert und situationsspezifisch weiterzubilden. In diesem Beitrag wird über ein Weiterbildungsprojekt der Universität Zürich berichtet, das diesem Anspruch zu genügen sucht. Das Projekt hat die Implementierung einer didaktischen Innovation zum Ziel und wurde im Schuljahr 2002/03 an einem Deutschschweizer Gymnasium umgesetzt. Es ermöglichte die Realisierung eines langfristigen, auf die konkrete Praxis der beteiligten Lehrpersonen zugeschnittenen und dennoch allgemein-didaktischen Programms, das Vertreterinnen und Vertreter der Praxis und der Wissenschaft in einen intensiven Dialog über Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Innovationen einband.

1. Wissenschaftsbasierte und praxisrelevante Weiterbildung

Wissenschaftsbasierte *und* praxisrelevante Weiterbildung für Lehrpersonen ist nicht nur anspruchsvoll, weil Lehrerhandeln vielfältig und komplex ist (vgl. Bromme, 1997), sondern auch, weil zwei unterschiedliche Gütemasstäbe ins Spiel kommen: Auf der einen Seite soll Weiterbildung aus Sicht der Wissenschaft theoretisch gut begründet und empirisch sorgfältig belegt werden. Auf der anderen Seite soll sie das in der Lehrerbildung erworbene Basiswissen ergänzen sowie die durch die konkrete Berufserfahrung erzeugten Weiterbildungsanliegen der Lehrkräfte erfüllen (vgl. Messner & Reusser, 2000).

1.1 Personale, soziale und fachliche Aspekte von Lehrkompetenz stehen im Zentrum der Weiterbildung

Ein möglicher Gütemasstab gelungenen Lehrerhandelns lautet: «Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt» (Bauer, 1997. S. 57). Diese Definition kann auf folgende drei Schwerpunkte des Lehrerhandelns zugespielt werden:

- *Personale Aspekte von Lehrkompetenz:* Eine Lehrperson agiert in ihrer kontextuell weitgehend festgelegten Berufsrolle als Persönlichkeit, die sich an berufstypischen Werten orientiert und den Unterricht sowie Teilbereiche der Schulkultur verantwortet.
- *Soziale Aspekte von Lehrkompetenz:* Diese manifestieren sich in Situationen, in denen Interaktionen unterschiedlicher Art stattfinden: Gemeint sind einerseits Unterrichtssituationen, in denen instruiert und konstruiert, modelliert und nachgebildet, unterstützt und gestaltet, gesprochen und zugehört wird. Andererseits gehören auch Interaktionen dazu, in denen Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Lehrpersonen, Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitung, der Behörden, der Bildungsadministration und mit Eltern kommunizieren.
- *Fachliche Aspekte von Lehrkompetenz:* Diese Aspekte beziehen sich zum einen auf den konkreten Umgang mit einem fachlichen Inhalt im Unterricht und zum anderen auf sämtliche Tätigkeiten der Lehrkraft, die in Bezug zu ihrem Fach bzw. ihren Fächern stehen (Weiterbildung, Forschung, außerschulische Praxis usw.).

Diese personalen, sozialen und fachlichen Aspekte der Lehrkompetenz treten in einem dynamischen Wechselspiel zu- und miteinander auf, was zu den häufig erwähnten Varianten an vielfältigen und komplexen Handlungsmustern bzw. -alternativen führt (vgl. Lipowsky, 2004; Tenorth, 2004). Die meisten Weiterbildungsangebote decken jedoch nur einzelne Aspekte der Lehrkompetenz ab. Besonders häufig werden die sozialen und fachlichen Aspekte in den Vordergrund gerückt: Erziehungspsychologische Angebote der humanistischen Tradition (vgl. u.a. Tausch & Tausch, 1963; Gordon, 1974) zielten hauptsächlich auf soziale Aspekte, indem Übungen zum Gesprächsverhalten durchgeführt wurden. Später haben lernpsychologisch inspirierte Programme jenen Bereichen von Unterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet, die Lehrpersonen besonders herausfordern, wie z. B. das Darbieten von Fachwissen und das Führen von Diskussionen (vgl. u. a. Klinzing, 1976; Pallasch & Strehlow, 1987) sowie der Umgang mit Phänomenen wie Aggression, Hyperaktivität oder Disziplinschwierigkeiten (vgl. u. a. Nolting, 2002). Aus- und vor allem Weiterbildungsprogramme jüngerer Datums berücksichtigen vermehrt alle Aspekte der Lehrkompetenz: Das «Konstanzer Trainingsmodell» nimmt die handlungsleitenden subjektiven Theorien von Lehrpersonen in den Blick (vgl. Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1987; Dann & Humpert, 2002). Subjektive Theorien und Lehrkompetenz sind auch Gegenstand des langfristig (mehrphasig) angelegten Dozententrainings (vgl. Wahl, Wölfling, Rapp & Heger, 1995; Wahl, 2001). Und als weiteres exemplarisches Beispiel sei das «Fachspezifische Pädagogische Coaching» genannt, das die Analyse und Beratung konkreter Handlungen im Fachunterricht fokussiert (vgl. West & Staub, 2003).

Moderne wissenschaftsbasierte und praxisrelevante Weiterbildungen für Lehrpersonen schliessen punktuelle, vom Erfahrungs- und Situationskontext der Adressatinnen und Adressaten unabhängige Angebote aus (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Gefragt sind vielmehr Angebote, die situationsspezifische Aspekte des Schulorts, des

Schultyps, der Schulstufe und des Fachs bzw. der Fächer explizit berücksichtigen und die Erprobung von Versuchshandlungen und Handlungsalternativen ermöglichen. Entsprechend ist bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten darauf zu achten, dass diese (a) langfristig angelegt werden, (b) auf alle Aspekte von Lehrkompetenz Bezug nehmen und (c) einen intensiven Austausch sowohl zwischen Lehrpersonen als auch zwischen Lehrpersonen und Fachexpertinnen und -experten ermöglichen (vgl. Richardson & Placier, 2001).

1.2 Veränderungen behutsam, wohlwollend und gemeinsam angehen

Didaktische Weiterbildungsprojekte sind oftmals während der Durchführung erfolgreich, bleiben aber für die Praxis wenig nachhaltig: So belegt die Unterrichtsforschung, dass Implementierungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und umfangreiche oder gar unterschiedliche Aspekte schulischen Handelns fokussieren, der schleichenden Gefahr unterliegen, nach anfänglichem Engagement aller Projektbeteiligten zu versanden (vgl. Altrichter, 2002; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Die Unterrichtswissenschaft ortet das Leck im Bereich der Zielgruppe: So klagen Gräsel & Parchmann (2004, S. 200) darüber, «wie langfristig und mühsam Veränderungsprozesse des Lehrens und Lernens in der Schule sind und wie viel Unterstützung dafür erforderlich ist». Herangetragene Praxiserfahrungen oder wissenschaftsbasierte Erkenntnisse – so die Überzeugung der beiden Unterrichtsforscherinnen – seien nur schwer anschlussfähig an das bestehende Erfahrungswissen und die bestehenden Überzeugungssysteme der Lehrpersonen. Eine Klage, die zwar verständlich aber auch kritisch zu beleuchten ist, induzieren doch Veränderungsprozesse oftmals höhere Belastungen (vgl. Kuhl, 2001). Diese entstehen, weil bekannte und vertraute Abläufe im Kontext der Veränderung nicht mehr vollständig ausreichen und die Konstruktion von neuen deklarativen und prozeduralen Wissensseinheiten notwendig machen (vgl. für den schulischen Kontext Richardson & Placier, 2001 und Neuweg, 2004). Ob diese Anforderungen von den Personen, die in einen Veränderungsprozess involviert sind, als erreichbar oder als überfordernd wahrgenommen werden, hängt einerseits von der Komplexität der Veränderungsanforderungen und andererseits von den personalen und situativen Gegebenheiten bzw. den aktivierbaren Bewältigungsstrategien ab (vgl. Kuhl, 2001). Für die Lehrerbildung muss folglich berücksichtigt und respektiert werden, dass eine Lehrperson im Laufe ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit a) viele unterschiedliche Erfahrungen beim Erarbeiten von Fachkompetenz und beim Vermitteln von Fachstrukturen, -inhalten und -verfahren sammelt, b) weit reichende und komplexe Wissensstrukturen zu unterschiedlichen Bereichen ihrer Unterrichtstätigkeit aufbaut (Instruktion, Unterstützung von Lernprozessen, Diagnose von Lernleistungen, Klassenführung, Beratung) und c) daneben häufig auch Expertise in schulpolitischen und qualitätssichernden Belangen erreicht. Diese Prozesse führen zur Bildung eines komplexen und oftmals stabilen Überzeugungssystems zur Auffassung beruflicher Professionalität, dessen Umstrukturierung einiger Anstrengung bedarf.

Wird eine Veränderung nicht nur geplant, sondern auch umgesetzt, ist sie unmittelbar mit Reaktionen anderer Personen, die von dieser Veränderung tangiert werden, verknüpft. Das Verhalten und Handeln einer Lehrperson ist nicht isolierbar vom Verhalten und Handeln der Klasse(n), des Kollegiums, der Schule. Auch diese sind als Teil des Unterrichtssystems von der Veränderungsbereitschaft einer Lehrperson betroffen und reagieren unweigerlich emotional und kognitiv. Solche Reaktionen können positiv verstärkend und unterstützend, aber auch widerständig und bremsend ausfallen. Deshalb ist es wichtig, diese Veränderungen in kleinen Schritten und vor allem wohlwollend im Umgang mit den Versuchshandlungen aller beteiligten Personen herbeizuführen. Zudem ist ein solches Vorhaben nicht im Alleingang, sondern vielmehr von mehreren Personen gemeinsam und mit Bedacht anzugehen. Dazu gehören mit Blick auf das Gymnasium die Bildungsadministration, die Schulleitung, die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler und die Gymnasialpädagogik. Dass die Zusammenarbeit dieser miteinander vernetzten, aber häufig nebeneinander her agierenden Subsysteme funktionieren und umfassende Veränderungen herbeiführen soll, wird im Kontext der Implementierungsforschung bereits eingefordert (vgl. Euler & Sloane, 1998; Gräsel & Parchmann, 2004; Winkler & Mandl, 2004) – dass derartige Forderungen auch realisierbar sind, zeigt das Implementierungsprojekt «Dialogisches Lernen im gymnasialen Unterricht», das im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

2. Konzept der Weiterbildung zum Dialogischen Lernmodell

An der Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen (HLM), wurde unter der Leitung von Prof. Dr. U. Ruf ein Weiterbildungsangebot zum Dialogischen Lernmodell (vgl. Ruf & Gallin, 2003 a/b) entwickelt und im Schuljahr 2002/03 an einem Deutschschweizer Gymnasium erprobt. Es beteiligten sich fünf Mathematik- und sechs Sprachlehrkräfte mit jeweils einer Projektklasse (insgesamt 180 Schülerinnen und Schüler).

2.1 Schwerpunkte des Weiterbildungsprogramms

Das Weiterbildungsprogramm zielte auf die Implementierung des Dialogischen Lernmodells in den gymnasialen Fachunterricht. Um dies zu erreichen, wurden die Lehrpersonen in einem ersten Schritt geschult und anschliessend zu einem Austausch (u.a. auch mit Fachpersonen) vernetzt:

- *Schulung zum Dialogischen Lernmodell*: Während zwei Einführungstagen wurden die Grundlagen zum Dialogischen Lernmodell in einem kursorischen Angebot vermittelt. Dazu gehörten pädagogische und psychologische Grundlagen zur Gestaltung guten Unterrichts (z.B. De Corte, 1995; Fend, 1998; Einsiedler, 1997; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Reusser, 2001; Ruf & Badr Goetz, 2002), das Vorstellen des Modells und seiner Instrumente und Beispiele aus der Praxis (vgl. Ruf, 2003 und Gallin, 2003).
- *Austausch über Versuchshandlungen mit dem Dialogischen Lernmodell*: Die Weiterbildung wurde so organisiert, dass die Lehrpersonen kontinuierlich dazu angehalten

wurden, den Transfer des gelernten Wissens zu den theoretischen Grundlagen und zum Modell in die eigene Praxis vorzunehmen und in einem Forschungsjournal zu dokumentieren. Auf dem Hintergrund dieser individuellen Auseinandersetzung wurde während des ganzen Projekts bzw. des Schuljahres ein regelmässiger Austausch in vier unterschiedlichen Konstellationen durchgeführt: (1) Allgemeine Fragen zum Dialogischen Lernmodell und zur Anwendung der einzelnen Instrumente wurden im *Plenum* behandelt (im Abstand von ca. acht Wochen, insgesamt vier Veranstaltungen). (2) Je zwei Lehrpersonen bildeten ein Tandem und vereinbarten im Abstand von zwei bis drei Wochen Termine, an denen sie ihre Versuchshandlungen zum Dialogischen Lernmodell und ihre Verarbeitungsprozesse besprachen. (3) Fachspezifische Fragen wurden in Fachgruppen von drei bis sieben Personen unter der Leitung eines Fachdidaktikers bzw. einer Fachdidaktikerin diskutiert (insgesamt drei Veranstaltungen). (4) Zudem stand es den Lehrpersonen frei, erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Fachpersonen beizuziehen, um Fragen aus dem Unterricht gezielt und individuell zu besprechen.

2.2 Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft über das Dialogische Lernmodell

Das Projekt «Dialogisches Lernen im gymnasialen Unterricht» ermöglichte eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Gymnasiallehrpersonen und den Fachpersonen der Universität Zürich. Geleitet wurde diese Zusammenarbeit sowohl durch gemeinsame als auch durch differente Zielsetzungen. Die gemeinsame Zielsetzung bezog sich auf die Einführung der didaktischen Innovation und die damit verbundene Entwicklung des professionellen Lehrerhandelns bei der Gestaltung der gymnasialen Lehr-/Lernumgebung. Die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Referenzsysteme Praxis und Wissenschaft betrafen Folgendes:

- Seitens der *Praxis* ging es vor allem um die Suche nach konkreten Handlungsmöglichkeiten und -alternativen im Zusammenhang mit den Versuchshandlungen zum Dialogischen Lernmodell. Dies galt sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler.
- Seitens der *Wissenschaft* standen erstens der Erkenntnisgewinn und die theoretische Güte des Schulungsangebots und zweitens die methodische Güte der wissenschaftlichen Begleitung im Vordergrund.

Diese unterschiedlichen Interessen sollten in ein produktives Wechselspiel gebracht werden. Voraussetzung bildete die Bereitschaft aller Projektbeteiligten – Vertreterinnen und Vertreter der Praxis und der Wissenschaft –, sich über eine längere Zeitspanne und kontinuierlich über die Projektinhalte und -erfahrungen auszutauschen und sich auf die Perspektiven ihres Gegenübers einzulassen. Im Zentrum standen folgende Fragen:

- Worauf soll auf Seiten der *Praxis* geachtet werden, damit das didaktische Modell sein Potenzial entfalten kann?

- Was soll auf Seiten der *Gymnasialpädagogik* getan werden, damit Weiterbildung zu didaktischen Modellen die Praxis nicht nur erreicht, sondern diese auch unterstützt und gegebenenfalls verbessert?

2.3 Was müssen Lehrpersonen erfahren, wissen und können, um erfolgreich dialogisch zu unterrichten?

Zunächst sollten Lehrpersonen das didaktische Modell kennen lernen und sich Gedanken über dessen Potenzial und dessen Grenzen sowie über Transformationsmöglichkeiten machen. Im Zentrum stand die Anwendung folgender fünf Instrumente (vgl. Ruf & Gallin, 2003a/b; Ruf & Badr Goetz, 2002):

- 1) Die *Kernidee* bildet die Ausgangslage für eine fachliche Auseinandersetzung. In ihr bündelt die Lehrperson das biografisch und/oder curricular begründete Herausforderungspotenzial eines fachlichen Inhaltes, den sie in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen will.
- 2) Der schriftliche *Auftrag* initiiert die intensive Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit einem fachlichen Gegenstand. Er zielt auf die Aktivierung personaler, sozialer und/oder fachlicher Aspekte der fachbezogenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler und schafft Entfaltungsmöglichkeiten für sowohl kognitive als auch emotionale Verhaltensweisen.
- 3) Im *Lernjournal* halten die Schülerinnen und Schüler fest, was sie denken und fühlen im Umgang mit einem mathematischen Problem, beim Verfassen eines Textes oder beim Schreiben eines Dialoges in einer Fremdsprache. Diese schriftlichen Einträge werden von der Lehrperson und/oder von den Mitlernenden gelesen und mit Rückmeldungen versehen.
- 4) Die *Rückmeldungen* beziehen sich auf Passagen im Lernjournal, die besonders gelungen sind und machen explizit, welche erfolgversprechenden Verhaltensweisen weiterverfolgt werden sollen bzw. können. Zudem werden die Einträge der Schülerinnen und Schüler bewertet.

In einem ersten Schritt wurden diese Instrumente den Lehrpersonen vorgestellt. Anschliessend planten sie deren Einsatz und erprobten sie in ihrem eigenen Unterricht. Die zugehörigen Planungsarbeiten und die ersten Versuchshandlungen wurden von einem Begleitem unterstüzt und formativ evaluiert.

2.4 Struktur der Weiterbildung zum Dialogischen Lernmodell

Das Projekt «Dialogisches Lernen im gymnasialen Unterricht» durchlief vier Phasen, die in Tabelle 1 zusammengefasst und nachfolgend erläutert werden.

Tabelle 1: Phasenplan des Unterrichtsforschungsprojekts «Dialogisches Lernen im gymnasialen Unterricht»

Phase I:	Phase II:	Phase III:	Phase IV
Projektkonzipierung und erster Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis	Schulung der Lehrpersonen als wissenschaftsbasiertes Angebot	Realisierung des dialogisch konzipierten Unterrichts und Austausch über Erfahrungen zwischen Wissenschaft und Praxis	Datenbearbeitung, Ergebnisdarstellung und Rückmeldung
Nov. 2001–Juli 2002	Sep. 2002–Feb. 2003	Feb. 2003–Juli 2003	August 2003–Juli 2005
Planung, Kontaktaufnahme und Informationsveranstaltung für alle Lehrpersonen des Gymnasiums	Schulung der Lehrpersonen an zwei ganzen Tagen und zusätzlichen mehrstündigen Veranstaltungen, die über ein Semester verteilt wurden	Realisierung der Semesterprogramme; Austausch an vier Plenumsveranstaltungen, regelmässige Treffen der Lehrertandems, drei Fachgruppentreffen, individuelle Betreuung der Lehrpersonen durch Fachpersonen des HLM; Evaluation	Wissenschaftliche Auswertung; Rückmeldungen an Lehrkräfte, an beteiligte Schule und an Projektleitung

Die *erste Phase* wurde bestimmt durch die Beschreibung der Ausgangslage gymnasialen Unterrichts und der Projektzielsetzungen. Es folgte die Suche nach einer geeigneten Projektschule und das Aushandeln von Richtlinien und Rahmenbedingungen mit den zuständigen Bildungspolitikern und -politikerinnen sowie der Schulleitung. Anschliessend gaben die Projektleiter und die Autorin dieses Beitrags der gesamten Lehrerschaft Einblick in das geplante Vorhaben und informierten einerseits über die Projektziele und andererseits über die Vorgehensweise bei der Schulung und Realisierung sowie der sozialwissenschaftlichen Begleitung. Die an einer Projektteilnahme interessierten Lehrpersonen meldeten sich bei der Schulleitung an.

In der *zweiten Phase* wurden die Lehrpersonen zum Dialogischen Lernmodell geschult. Dabei wurden sie zunächst in die theoretischen Grundlagen und Beispiele des Modells eingeführt und erarbeiteten anschliessend Materialien für einen dialogisch konzipierten Unterricht in ihrer Projektklasse.

In der dritten Phase folgte die *Realisierung* der dialogischen Unterrichtskonzeptionen im konkreten Fachunterricht. Nun arbeiteten die Lehrpersonen mit ihren Projektklassen während eines Semesters mit dem Dialogischen Lernmodell. Während dieser Phase tagten sie in den oben erläuterten Konstellationen über erste Versuchshandlungen und Erfahrungen mit dem didaktischen Modell.

Die letzte Projektphase stand im Zeichen der sozialwissenschaftlichen Evaluation, die sich auf folgende drei Aspekte bezog: (a) *Kontextbedingungen* des Implementierungs- und Unterrichtsentwicklungsprojekts (schriftliche Befragung der Lehrpersonen und der Klassen), (b) *Realisierung des Dialogischen Lernmodells im gymnasialen Fachunterricht* (Dokumentationen der Lehrpersonen zu Unterrichtsvorbereitungen und -reflexionen und Materialien, die im dialogisch konzipierten Unterricht entstanden sind) und (c) *Einschätzungen der projektbeteiligten Personen zum Implementierungsvorhaben und zum Dialogischen Lernmodell* (Einzelinterviews der Lehrpersonen und standardisierte Befragung der Klassen).

Nachfolgend wird über ausgewählte Ergebnisse der Studie berichtet (zur ausführlichen Dokumentation der Ergebnisse vgl. Badr Goetz, 2005).

3. Ausgewählte Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse illustrieren, wie erfolgreich das Dialogische Lernmodell innerhalb des Projektjahres in den gymnasialen Unterricht eingeführt (3.1), wie das Modell von den Projektteilnehmern und -teilnehmerinnen eingeschätzt (3.2) und wie das Weiterbildungskonzept beurteilt wurde (3.3).

3.1 Realisierung des Dialogischen Lernmodells im gymnasialen Fachunterricht

Die Lehrpersonen dokumentierten ihre Versuchshandlungen mit dem Dialogischen Lernmodell in einem Forschungsjournal. Darin berichteten sie über ihre konzeptionellen Arbeiten und sammelten die Aufträge und Auszüge aus den Lernjournalen der Schülerinnen und Schüler. Die Analyse dieser Dokumentationen gab Aufschluss über die Rahmenbedingungen des dialogisch konzipierten Unterrichts und zeigte, wie die einzelnen Instrumente des didaktischen Modells angewendet wurden:

- *Vier der elf Lehrpersonen* haben *sehr gute Bedingungen* für einen dialogisch konzipierten Unterricht geschaffen, indem sie für umfangreiche Themen ausreichend Unterrichtszeit für die dialogisch organisierte Arbeit zur Verfügung stellten. Insgesamt setzten sie das dialogische Lernmodell sehr konsequent um und integrierten sämtliche Instrumente in ihren Unterricht.
- *Vier weitere Lehrpersonen* haben *gute Voraussetzungen* für die Arbeit mit dem Dialogischen Lernmodell geschaffen, indem sie sich intensiv mit geeigneten Inhalten auseinandersetzen. Allerdings stellten sie nur einen Teil ihres Fachunterrichts für den dialogisch konzipierten Unterricht zur Verfügung oder wandten nur eine Auswahl der Instrumente des Modells an.
- *Drei Lehrpersonen* haben *minimale Rahmenbedingungen* für die Durchführung eines dialogisch konzipierten Unterrichts hergestellt. Sie stellten nur wenig Unterrichtszeit für die Anwendung des Modells zur Verfügung und behielten ihre bisherigen Unterrichtsorganisationsformen weitgehend bei.

Das bedeutet, dass zwei Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen das Dialogische Lernmodell in Teilbereichen und mehrheitlich konsequent und umfassend auf ihren Fachunterricht transferieren bzw. adaptieren konnten.

3.2 Einschätzungen der projektbeteiligten Personen zum Implementierungsvorhaben und zum Dialogischen Lernmodell

Die Befunde zu den *Einschätzungen zum Implementierungsvorhaben* verdeutlichen, dass das langfristig angelegte Weiterbildungskonzept, der kontinuierliche Austausch und das Betreuungsangebot von den Lehrpersonen positiv eingeschätzt wurden. Exemplarisch sei hier eine Äußerung einer Lehrperson angeführt:

«Es war sehr gut, dass die Einführung langsam und mit gewissen Zwischenräumen passierte und nicht mal einen halben Tag so ganz intensiv (...). Wir konnten zwischendurch Einiges ausprobieren. Und gut war für mich, dass wir das selber, sozusagen am eigenen Leib ausprobiert haben (Lehrperson Deutsch).»

Ebenfalls hilfreich scheint die gemeinsame Ausrichtung auf konkrete Beispiele zur Anwendung des Dialogischen Lernmodells, die von den Weiterbildungsanbietern wie auch den Schulungsteilnehmern und -teilnehmerinnen eingebracht wurden:

«Das Praktische, die praktischen Beispiele haben mir am meisten gebracht (Lehrperson Mathematik).»

Bezüglich der didaktischen Innovation wurden widersprüchliche Auffassungen zu Tage gefördert. So schätzten einige Lehrpersonen die einzelnen Instrumente des Dialogischen Lernmodells als hilfreich und geeignet für die Gestaltung ihres Fachunterrichts ein, während andere über gewisse Unsicherheiten berichteten. Letztere bezogen sich hauptsächlich auf die Entwicklung von Kernideen, den konkreten Umgang mit den Nutzungsnachweisen der Schülerinnen und Schüler (Lernjournale) und das zweidimensionale Leistungsbeurteilungssystem. Kaum Schwierigkeiten wahrgenommen haben die Lehrpersonen in Bezug auf die Entwicklung von Aufträgen und die Formulierung von Rückmeldungen. Jene Lehrpersonen, die konsequent dialogisch unterrichtet hatten, betonten, dass sie den stofflichen Vorgaben entsprechen konnten und dass sie den dialogisch konzipierten Unterricht als geeignet betrachteten, um die Entwicklung der fachbezogenen Handlungskompetenz sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Die darin enthaltene Konsequenz schien sich auch positiv auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Die folgenden Auszüge aus einem Interview mit sechs Schülerinnen einer Mathematikklasse, die während dem Implementierungssemester 18 Aufträge bearbeitet hatten und deren Journaleinträge regelmässig gelesen und bewertet wurden, illustriert die hohe Akzeptanz der didaktischen Innovation in dieser Klasse:

Schülerin A:

«Wenn ich regelmässig an den Aufträgen arbeite, dann arbeite ich am Thema, dann habe ich weniger Lücken und deshalb spüre ich weniger Druck.»

Schülerin B:

«Man ackert nicht nur Seitenzahlen, es bleibt besser.»

Schülerin C:

«Genau, es ist nicht immer das Gleiche, du hast das selber entdeckt, das ist von dir, das was du da aufschreibst, das verstehst du wirklich.»

Die Vertreterinnen dieser Klasse schienen es zu schätzen, dass sie kontinuierlich an Aufträgen arbeiten konnten und dass ihre zugehörigen Prozessnachweise gelesen und bewertet wurden. Zudem berichteten sie, dass diese Vorgehensweise sie in ihren Lernaktivitäten unterstützt habe.

3.3 Einschätzungen der Weiterbildung

Die Befragung der Lehrpersonen verdeutlichte, dass das Weiterbildungsangebot überwiegend gut akzeptiert wurde. Positiv vermerkt wurde, dass die Weiterbildung vor Ort und über einen längeren Zeitraum stattfand. Zudem schätzten die Lehrpersonen die Integration ihrer spezifischen situativen und fachlichen Anliegen in das Weiterbildungsprogramm. Ebenfalls geschätzt wurden die Betreuungsformen in den Fachgruppen und die Einzelberatungen. Als weniger effektiv wurde der Austausch im Tandem eingeschätzt. Begründet wurde dies durch terminliche Schwierigkeiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Dialogische Lernmodell in einem Grossteil der Projektklassen eingesetzt wurde und dass das Weiterbildungsangebot von den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern genutzt und von den Lehrpersonen mehrheitlich als positiv bewertet wurde. Es ist allen elf Lehrpersonen gelungen, Vorbereitungen und Rahmenbedingungen für die Realisierung eines dialogisch konzipierten Unterrichts zu schaffen – in der Anwendung der Instrumente der didaktischen Innovation wurden unterschiedliche Varianten erprobt. Insbesondere jene Lehrpersonen, die das Dialogische Lernmodell sehr konsequent in ihren Unterricht integriert haben, äusserten sich positiv über dessen unterrichtsrelevante Wirkungen (vgl. Badr Goetz, 2005). Damit wurde erkannt, dass sich die einzelnen Instrumente nicht beliebig isolieren lassen, sondern ihr Potenzial erst in ihrem Zusammenspiel entfalten.

4. Erkenntnisse

Das gymnasialpädagogische Unterrichtsentwicklungs- und Unterrichtsforschungsprojekt hat gezeigt, dass die als intensive Zusammenarbeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft und der Praxis konzipierte Weiterbildung weitgehend erfolgreich verlief: Es hat sich bewährt, das Projekt langfristig anzulegen, das Weiterbildungsangebot vor Ort anzubieten, die kontextuellen und situativen Bedingungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer explizit zu berücksichtigen und einen intensiven Austausch zwischen den Lehrkräften und Gymnasialpädagogen und -pädagoginnen über gymnasialen Unterricht und Lehrkompetenz zu führen. Die wissenschaftsbasierten Schulungsinhalte fanden Eingang in den Fachunterricht der meisten Projektlehrkräfte und ermöglichten die Erweiterung ihrer beruflichen Professionalität durch die Entwicklung personaler, sozialer und fachlicher Handlungsmöglichkeiten und -alternativen. In künftigen Weiterbildungsangeboten sollen die Schulungsinhalte zu den Grundlagen allgemeindidaktischer Aspekte guten Unterrichts und zum Dialogischen Lernmodell sowie die unterschiedlichen Formen des Austauschs innerhalb der Projektgruppe bei-

behalten werden. Ausbaufähig ist das Angebot pädagogisch-psychologischer als auch fachdidaktischer Beratung.

Literatur

- Altrichter, H.** (2002). *Curriculum Implementation – Limiting and Facilitating Factors*. Paper presented at the International Symposium on Context-Based Science Curricula, IPN at the University of Kiel, Germany.
- Badr Goetz, N.** (2006). *Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation im gymnasialen Unterricht*. München: Meidenbauer.
- Badr Goetz, N.** (in Vorb.). Einfach anfangen. Von einem ressourcenorientierten Umgang mit dem Dialogischen Lernmodell. In U. Ruf (Hrsg.), *Dialogische Didaktik*.
- Bauer, K.-O.** (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. *Pädagogik*, 49 (4), 22–26.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Dann, H.-D. & Humpert, W.** (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 215–226.
- De Corte, E.** (1995). Powerful learning environments as a lever to improvement of the quality of educational systems. In U. P. Trier (Ed.), *Analysing the effectiveness of education systems* (pp. 171–181). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Einsiedler, W.** (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In F. W. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E.** (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft* (4), 312–326.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gallin, P.** (2003). Etwas zu Ende denken – Sabrinas Fehler entpuppt sich als mathematische Perle. In U. Ruf & P. Gallin (Hrsg.), *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (S. 240–256). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gordon, T.** (1974). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Gräsel, C. & Parchmann, I.** (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Klinzing, H. G.** (1976). Die Integration von Skilltraining und Interaktionsanalyse in Kursen zum Training des Lehrerverhaltens am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen. In W. Ziffreund (Hrsg.), *Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse* (S. 304–350). Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J.** (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Deutsche Schule* (4), 462–480.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 277–294.
- Neuweg, G. H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit.
- Nolting, H.-P.** (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Pallasch, W. & Strelow, V.** (1987). Training methodisch-didaktischer Lehrverhaltensweisen, eine Form des Microteaching. In W. Pallasch (Hrsg.), *Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts* (S. 162–176). Weinheim: Juventa.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1999). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – Revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? In H. Renk (Hrsg.), *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf* (S. 61–78). Neuwied: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. vollst. überarb. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Richardson, V. & Placier, P.** (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905–947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Ruf, U.** (2003). Verbindlichkeit im Deutschunterricht – Von vagen Vorstellungen zu fachkundigen Begriffen und handhabbaren Instrumenten. In U. Ruf & P. Gallin, *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen* (S. 227–284). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Badr Goetz, N.** (2002). Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In R. Voss (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (S. 66–84). Neuwied: Luchterhand.
- Ruf, U. & Gallin, P.** (2003a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P.** (2003b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Tausch, R. & Tausch, A.** (1963). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D.** (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM), Bd. 1*. Bern: Huber.
- Tenorth, H.-E.** (2004). Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA – Beiträge zur Reform der Lehrerbildung* (S. 14–25). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D.** (1995). *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenen-didaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann / Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Winkler, K. & Mandl, H.** (2004). Mitarbeiterorientierte Implementation von Wissensmanagement in Unternehmen. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 207–219). Göttingen: Hogrefe.

Autorin

Nadja Badr Goetz, Dr. des., Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen und Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich, nadja.badr@hlm.unizh.ch