

Ein strukturtheoretisch fundiertes Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen – Ergebnisse einer Evaluationsstudie

7

Christina Baust und Anita Pachner

1. Einleitung

Die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften, angemessen mit der Heterogenität in ihren Schulklassen umzugehen, wird aktuell als eine zentrale Zieldimension im Rahmen von Professionalisierungsprozessen verhandelt (Biederbeck & Rothland, 2017). Dabei erhält die Lehrerfort- und -weiterbildung einen zentralen Stellenwert, „weil auf diesem Wege relativ direkt auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit Einfluss ausgeübt werden kann“ (Terhart, 2015, S. 11). Im strukturtheoretischen Ansatz, der mit dem erwachsenenpädagogisch fundierten differenztheoretischen Ansatz vergleichbar ist (Nittel, 2000), wird professionelles Lehrhandeln als konstruktiver Umgang mit den spannungsreichen und widersprüchlichen Verhältnissen in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen verstanden. Dabei kommt der Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion eine zentrale Rolle zu (Helsper, 2016; Nittel, 2000; Pachner, 2018). Professionalisierung erfolgt diesem Ansatz gemäß in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der schulischen Praxis, anhand derer die Lehrkräfte bestehende Antinomien und damit verbundene Herausforderungen reflektieren und bearbeiten können (Helsper, 2016; von Hippel, 2011). Reflexionszentrierte und fallbasierte Lernumgebungen, in denen Erfahrungen aus der Lehrpraxis gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen sowie Dozierenden reflektiert werden können, eignen sich demnach für berufsbegleitende Professionalisierungsangebote in besonderem Maße (Hof, 2007). Für eine wissenschaftlich fundierte Gestaltung von Fortbildungsangeboten existiert jedoch noch zu wenig Wissen darüber, was genau im Rahmen dieser Fortbildungsangebote passiert und wie Interaktions- und Lernprozesse innerhalb der Lehr-Lern-Arrangements ablaufen bzw. verlaufen sollten, um lernförderlich für die teilnehmenden Lehrenden zu sein (Baust & Pachner, 2019).

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52622>



Um dieser Frage nachzugehen, wurde im Teilprojekt Lehrerfort- und -weiterbildung der Tübingen School of Education in Kooperation mit der Professur für Inklusion, Heterogenität, Diversität eine Fortbildungsreihe zum Thema Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen konzipiert und umgesetzt (Baust & Pachner, 2019). Im Rahmen einer begleitenden Evaluationsstudie zu der in zwei Runden durchgeführten Lehrerfortbildung konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden nachgezeichnet werden. Im vorliegenden Beitrag soll eruiert werden, inwiefern das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept dazu beiträgt, eine Sensibilisierung und Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Handlungspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität zu fördern. Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel zwei werden die theoretischen und die konzeptionellen Grundlagen des reflexionszentrierten und fallbasierten Fortbildungsangebotes ausgeführt. Daran schließt die Darstellung des methodischen Designs der triangulativen Evaluationsstudie, bestehend aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Beobachtungsprotokolle einerseits und der sogenannten Reflexionsblogs andererseits, in Kapitel drei an. In Kapitel vier werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt, die dann in Kapitel fünf interpretiert werden. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf sich anschließende, offene Fragestellungen in Kapitel sechs.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Professionelles Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Für den konstruktiven Umgang mit den spannungsreichen und widersprüchlichen Verhältnissen in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen (Helsper, 2016) bedarf es eines professionellen, situationsangemessenen Lehrhandelns. Dies setzt die Fähigkeit voraus, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.“ (Tietgens, 1988, S. 37). Vor divergierenden Herausforderungen stehen die Lehrkräfte auch im Umgang mit heterogenen Lerngruppen: Das standardisierte, regelgeleitete System Schule strebt nach Selektion und Homogenisierung, gleichzeitig gehört zum Bildungsauftrag der Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Einzigartigkeit zu fördern (Biederbeck & Rothland, 2017). Um im Schulalltag kommunizieren und handeln zu können, müssen Lehrkräfte Unterscheidungen innerhalb der Schülerschaft vornehmen, diesen päd-

gogische Relevanz zuweisen und sie zur Graduierung von Leistung heranziehen (Emmerich & Hormel, 2013; Idel, Rabenstein & Ricken, 2017). Dabei kann Heterogenität als ein von Beobachtung abhängiges Phänomen aufgefasst werden, das durch institutionelle und professionelle Unterscheidungspraxen schul- und unterrichtsin-tern erst generiert wird (Emmerich & Hormel, 2013). Professionelles Handeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zeichnet sich deshalb gerade dadurch aus, dass Lehrkräfte sich der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis bewusst sind und bereit sind, diese über eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung weiterzuentwickeln (Emmerich & Goldmann, 2018; Baust & Pachner, 2019). Diese Weiterentwicklung zielt darauf ab, Unterscheidungspraxen in der Schule und im Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und dabei kategorisierende Unterscheidungen dauerhaft aufzugeben (Emmerich & Goldmann, 2018; Idel et al., 2017).

2.2 Reflexionszentrierte Lernumgebungen

Pädagogische Professionalität ist „kein Zustand, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85). Professionalisierung setzt dementsprechend einen berufsbegleitenden Transformationsprozess voraus, der auf die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus abzielt (Helsper, 2016; Beywl & Schmid, 2014; Pachner, 2018). Die Herausbildung eines solchen Habitus kann in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der schulischen Praxis angeregt werden, wobei der (Selbst-)Reflexion eine zentrale Rolle zukommt (Helsper, 2016; Pachner, 2018). (Selbst-)Reflexion wird hier als ergebnisorientierte Problem- bzw. (Selbst-)Reflexion verstanden, das heißt als ein bewusster Prozess, „bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif, 2008, S. 40). Im Zuge von Fallarbeit sind konkrete Ereignisse oder Situationen, in denen Lehrende beispielsweise Handlungsirritationen erlebt haben, Gegenstand dieser reflexiven Auseinandersetzung. Das Ziel ist es, über ein vertieftes Verstehen der Handlungsproblematik der konkreten Situation (das heißt, das Fallverstehen) die Handlungsfähigkeit (wieder-)herzustellen und zugleich exemplarische Einsichten in allgemeine Strukturen der Lehrtätigkeit zu gewinnen (Müller, 1998; Helsper, 2016). Im Austausch mit anderen Professionellen können dabei neue Perspektiven auf die Unterrichtspraxis gewonnen und das eigene Beobachten und Handeln hinterfragt

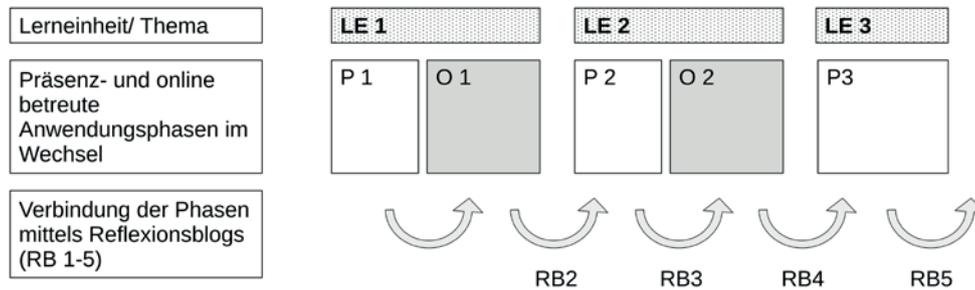
und gegebenenfalls erweitert werden (Siebert, 2012). Damit nachhaltiges Lernen gelingen kann, ist es darüber hinaus notwendig, die abgeleiteten Beobachtungs- und Handlungsalternativen in der Praxis anzuwenden und zu prüfen (Ho, Watkins & Kelly, 2001; Lipowsky, 2010).

(Selbst-)Reflexion und Fallarbeit sind zentrale Elemente reflexionszentrierter Lernumgebungen (Hof, 2007), die sich daher als besonders geeignet erweisen, das heterogenitätssensible Lehrhandeln zu fördern. Im Rahmen dieser Lernumgebungen werden Lehrkräfte als Expertinnen oder Experten adressiert, die über vielfältige Erfahrungen und Handlungsoptionen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verfügen (Hof, 2007). Die Dozierenden fungieren als Moderatorinnen oder Moderatoren und Beraterinnen oder Berater, die Lehr-/Lernprozesse arrangieren und die Lehrkräfte bei der Einnahme einer Analyseperspektive auf das eigene Lehrhandeln und bei der Entwicklung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen unterstützen (Hof, 2007; Emmerich & Goldmann, 2018; Baust & Pachner, 2020).

2.3 Das Fortbildungskonzept

Die Fortbildungsreihe Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln wurde auf Basis der vorgestellten theoretischen Grundlagen in einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität konzipiert (Baust & Pachner, 2019; Emmerich & Goldmann, 2018). Sie richtet sich an Lehrkräfte der Sekundarstufen und umfasst drei Präsenztermine und zwei online betreute Anwendungsphasen. Die Ziele der Fortbildung sind, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, sich ihrer eigenen (impliziten) Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität bewusst zu werden, diese zu hinterfragen und Beobachtungs- und Handlungsalternativen zu entwickeln (Baust & Pachner, 2020; Emmerich & Goldmann, 2018).

In der ersten Präsenzsitzung (siehe Abb.1) werden die Teilnehmenden theoretisch in das Thema Heterogenität eingeführt; dabei wird von den Heterogenitätsexperten erläutert, inwiefern Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler selbst konstruieren, sie durch ihr Beobachten und Handeln zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen (Emmerich & Goldmann, 2018; Baust & Pachner, 2020). Anschließend wird auf Basis fremder Fallbeispiele die Einnahme einer Analyseperspektive auf die Beobachtungs- und Handlungspraxis der dort agierenden Lehrkräfte exemplarisch erprobt (P1).



Reflexionsblogs

1. Die Teilnehmenden beschreiben Situationen („Fälle“) aus ihrem eigenen Unterricht (RB2)
2. Anhand dieser Fälle analysieren sie ihre eigene Beobachtungspraxis und die damit verbundenen Handlungen (RB2)
3. Die Teilnehmenden eruiieren Beobachtungs- und Handlungsalternativen (RB3)
4. Diese Alternativen werden in der Anwendungsphase (O2) erprobt und anschließend auf Basis von ausgewählten Fällen reflektiert (RB4)
5. Die Teilnehmenden reflektieren ihren Lernprozess anhand der Reflexionsblogs (RB5)

Abbildung 1 Ablauf der Fortbildung (eigene Darstellung, vgl. auch Emmerich & Goldmann, 2018)

Die Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis soll mittels sogenannter Reflexionsblogs (RB) angeregt werden: Die Teilnehmenden beschreiben darin eigene Fälle aus der Unterrichtspraxis – auf Basis eines Gedächtnisprotokolls, einer Audio-/Videoaufnahme oder eines Beobachtungsprotokolls einer Kollegin/eines Kollegen – und analysieren diese anhand von vorgegebenen Reflexionsfragen (O1). Im Rahmen der Fallarbeit der zweiten Präsenzsitzung (P2) werden diese Fälle in Gruppenarbeiten und im Plenum zur Diskussion gestellt und gemeinsam analysiert. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, neue Perspektiven auf die (eigene) Unterrichtspraxis sowie alternative Beobachtungs- und Handlungsmuster kennenzulernen. Im Anschluss an die Diskussion erarbeiten die Teilnehmenden dann alternative Beobachtungs- und/oder Handlungsweisen für ihren Unterricht (RB3). Diese werden im Rahmen der zweiten Anwendungsphase (O2) im eigenen Unterricht erprobt und auf Basis einer weiteren Situationsbeschreibung (Fall) von den jeweiligen Teilnehmenden reflektiert (RB4). In der dritten Präsenzsitzung findet eine kollegiale Beratung statt, in der die Teilnehmenden in Gruppen einzelne Fälle, in denen das alternative Beobachten und Handeln zum Tragen kam, einbringen (P3). Der abschließende Reflexionsblog 5 dient dazu, dass die Teilnehmenden ihre Entwicklung über die gesamte Fortbildung hinweg reflektieren (Baust & Pachner, 2019; Emmerich & Goldmann, 2018).

3. Die Evaluationsstudie

3.1 Das triangulative Erhebungsdesign

Im Rahmen der Studie wurde das Ziel verfolgt, die Lernprozesse der Teilnehmenden nachzuzeichnen, und zwar entlang der folgenden Forschungsfrage: Inwiefern kann das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept dazu beitragen, eine Sensibilisierung und Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Handlungspraxis der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität zu fördern? Um die Forschungsfragen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, wurde unterschiedliches, qualitatives Datenmaterial trianguliert (Flick, 2009). Dies sind zum einen die schriftlich fixierten Protokolle der teilnehmenden Beobachtung in den Präsenzsitzungen und zum anderen die Reflexionsblogs der Lernenden. Während die Beobachtungsprotokolle direkten Einblick in die Fortbildungspraxis und den dort stattfindenden Austausch geben sollen, wurde mithilfe der Reflexionsblogs die Selbstreflexion der Teilnehmenden (auch im Hinblick auf das Anbahnen des Praxistransfers) erfasst (Baust & Pachner, 2019).

3.2 Stichprobe und Materialauswahl

In zwei Fortbildungsrunden haben insgesamt 34 Lehrkräfte (jeweils 17 pro Runde) an der Fortbildung teilgenommen. Davon wurden 10 Teilnehmende in die Stichprobe einbezogen, da diese besonders aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren, was Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis ist (Ho et al., 2001; Lipowsky, 2010). Für diese 10 Lehrkräfte ($m = 5$, $w = 5$; 3 Lehrkräfte an beruflichen Schulen, 5 Lehrkräfte am Gymnasium, jeweils eine an einer Realschule und an einer Sonderberufsschule) liegen sowohl Daten aus den Beobachtungsprotokollen als auch aus den individuellen Reflexionsblogs vor.

3.3 Deduktive und induktive Kategorienbildung

Um die Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte im Fortbildungsverlauf sichtbar zu machen, wurden die Beobachtungsprotokolle und die Reflexionsblogs mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Dazu wurde das Material in ei-

nem ersten Schritt daraufhin analysiert, ob sich die beiden aus der Theorie deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, finden lassen. Da aber nicht nur das bloße Vorhandensein oder die Entwicklung von Bewusstheit und Bereitschaft im Verlauf der Fortbildung von Interesse war, sondern auch, was sich gegebenenfalls hinter diesen beiden Konstrukten verbirgt, wurden in einem zweiten Schritt Ausprägungen dieser beiden Kategorien mithilfe einer induktiven Inhaltsanalyse herausgearbeitet (Mayring, 2015). Auf diese Weise sollte sichtbar werden, was genau den einzelnen Teilnehmenden in Bezug auf ihre eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis bewusst war oder im Verlauf der Fortbildung erst bewusst wurde und wie sich dieses Bewusstsein gegebenenfalls über die Lernzeit hinweg ausdifferenzierte. Ähnlich war das Erkenntnisinteresse bezüglich der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, gelagert. Hier stellte sich die Frage, welche Veränderungen der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis die Teilnehmenden anstrebten, welche davon sie umgesetzt und erprobt haben und welche Schlussfolgerungen sie daraus für ihr weiteres Lehrhandeln ableiteten.

4. Die Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

4.1 Die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis

Um die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis der Teilnehmenden zu erfassen, wurde untersucht, an welchen Stellen im Material die Teilnehmenden die eigene Beobachtungs- und/oder Handlungspraxis schriftlich oder mündlich gezielt ansprechen. Dies ist größtenteils im Zuge der schriftlich fixierten Selbst-Reflexion im Rahmen der Reflexionsblogs der Fall, vereinzelt auch im Austausch in den Präsenzsitzungen. So reflektiert ein/e Teilnehmende/r zur Reflexionsfrage, welche Unterschiede sie/er zwischen den Schülerinnen und Schülern in der beschriebenen Situation gemacht hat, Folgendes:

„Ich habe danach geschaut, wer macht normalerweise wie mit, stört / stört nicht, lernt schnell / lernt langsam, und es dann in einen Bezug zu heute gesetzt“ (TN4, RB2, Z. 14).

Auch wenn die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis hauptsächlich in den schriftlich fixierten Reflexionsblogs sichtbar wird, heißt das nicht, dass der Austausch diesbezüglich keine Rolle spielt. In der Reflexion der eige-

nen Beobachtungs- und Handlungspraxis werden Beobachtungs- und Handlungsalternativen aus dem Austausch aufgegriffen, oder es wird direkt auf den Austausch verwiesen:

„Die Diskussionen in der Präsenzsitzung haben mir Gesichtspunkte der Diskussionsteilnehmer vor Augen geführt, die ich selbst so nicht hatte“ (TN1, RB5, Z. 43). Bei allen Teilnehmenden der beiden Fortbildungsrunden, die sich aktiv an der Fortbildung beteiligten, konnte eine Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis vorgefunden werden. Um darüber hinaus herauszufinden, was genau den einzelnen Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf in Bezug auf ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis bewusst ist, wurde das Material auf mögliche Ausprägungen dieser Kategorie hin analysiert.

Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis

Mithilfe einer induktiven Inhaltsanalyse konnten folgende Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis herausgearbeitet werden (im Überblick siehe Abb. 2):

Die Ausprägung „Ist sich bewusst, dass sie/er differenziert“ beschreibt, dass die Lehrkräfte wissen, dass sie selbst Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern konstruieren:

„Also am Anfang dachte ich, ich differenziere doch nicht, aber mit der Aufnahme [Audio, Anm. d. Verfasserin] ist mir aufgefallen, dass ich es doch mache“ (TN2, TB1, Z. 43).

Auch können einige der Teilnehmenden (eine) Differenzkategorie(n) nennen, die ihrem Beobachten und Handeln zugrunde liegt/liegen:

„Dadurch, dass das Wissensspektrum sehr unterschiedlich ist, fällt es oft schwer, allen Schülern gerecht zu werden. Ich stelle fest, dass ich mich den ‚lauten‘ Schülern eher widme“ (TN20, RB2, Z. 38).

Bei einigen Teilnehmenden wird deutlich, dass sie sich der Folgen, die mit ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis einhergehen, bewusst sind, wie etwa, dass sie durch ihre Differenzierungspraxis einzelne Schülerinnen und Schüler bevorzugen, weil diese vermeintlich besonders hilfebedürftig sind (TN13, RB2). Darüber hinaus lässt sich ein Bewusstsein für Beobachtungs- und/oder Handlungsalternativen ausmachen:

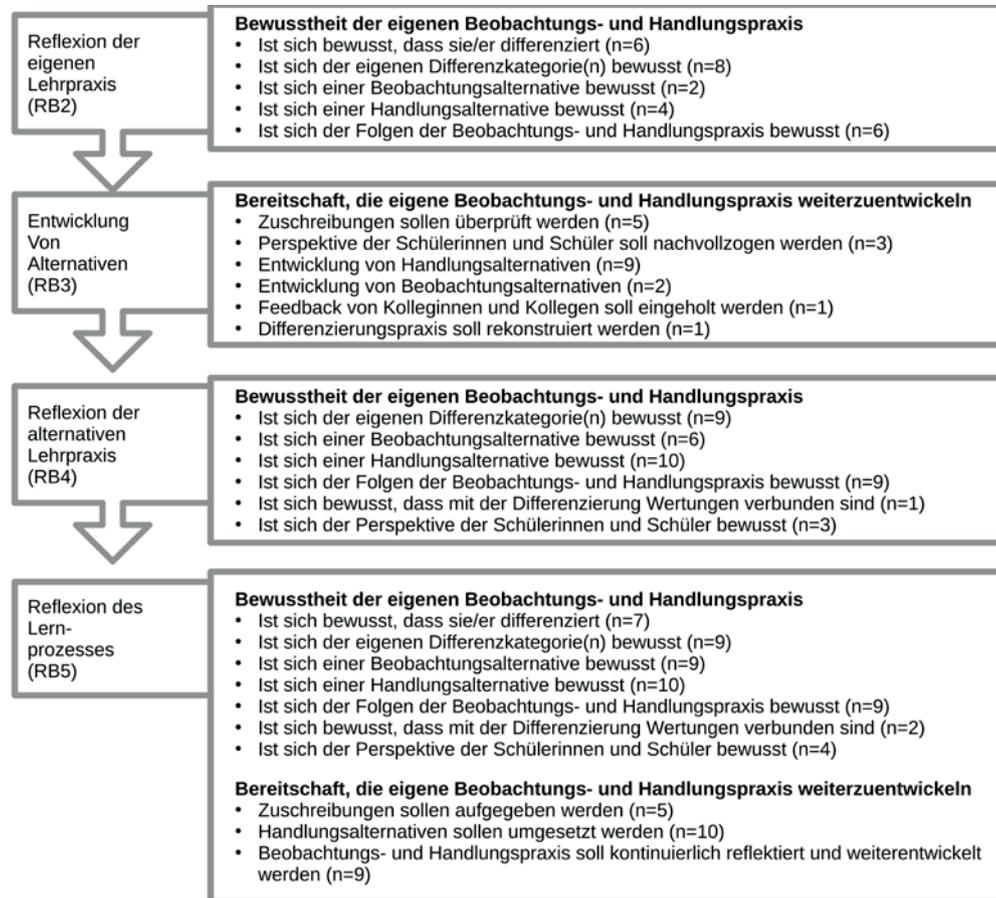


Abbildung 2 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse (n = 10) (eigene Darstellung)

„Sicher. Ich hätte nicht nach langsam und schnell unterscheiden müssen. Es hätte auch die Möglichkeit gegeben, den Schülerinnen und Schülern zwei unterschiedlich schwierige Aufgabentypen zu geben“ (TN14, RB2, Z. 20).

Im weiteren Fortbildungsverlauf bemerken einige Teilnehmende, dass die eigene Differenzierungspraxis mit wertenden Zuschreibungen einhergeht (z. B. eine Differenzierung nach guten und schlechten Schülerinnen und Schülern). Auch können manche sich in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler hineinversetzen und ihr Handeln nachvollziehen. So schlussfolgert eine Lehrkraft, dass ihre Schülerin aus folgenden Gründen ständig ihre Aufmerksamkeit einfordert:

„Es ist der einzige Unterricht, in dem sie zeigen kann, was sie kann, ein geschützter Raum, der auf einmal wegfällt“ (TN13, TB2, Z. 85).

Mit Blick auf die Entwicklung dieser Ausprägungen im Fortbildungsverlauf lässt sich festhalten: Die vorgestellten Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis werden nicht alle bereits in Reflexionsblog 2 sichtbar, sondern teilweise erst im weiteren Fortbildungsverlauf in RB4 oder RB5. Gleichzeitig nimmt im Verlauf auch die Anzahl der Teilnehmenden zu, bei denen die einzelnen Ausprägungen auftreten (siehe die ausgewiesenen Häufigkeiten (n) in Abb. 2).

4.2 Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln

Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, zeigt sich, wenn die Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildung deutlich machen, dass sie das eigene Beobachten und Handeln überprüfen oder verändern möchten. So lässt sich diese Bereitschaft beispielsweise bei der Planung des alternativen Beobachtens und Handelns in Reflexionsblog 3 erkennen, wenn sich eine Lehrkraft mit Bezug auf ihr künftiges Lehrhandeln vornimmt:

„Ich möchte, vor allem in den unruhigeren Klassen, die von mir als ‚die Zurückhaltenden‘ eingeordneten Schüler dazu bringen, sich auch aktiv einzubringen“ (TN2, RB3, Z. 31).

Die LK möchte überprüfen, ob sich ihre Schülerinnen und Schüler anders verhalten als erwartet, „wenn sie diese anders behandelt, anders herausfordert“ (TN2, RB3, Z. 29). Auch in der Reflexion der eigenen Lernentwicklung in Reflexionsblog 5 wird diese Bereitschaft zur Weiterentwicklung sichtbar. Die Teilnehmenden resümieren dort, was sie im Laufe der Fortbildung bereits verändert haben und/oder was sie zukünftig beibehalten möchten:

„Ich überprüfe viel mehr meine Zuschreibungen, die ich [bei den Schülerinnen und Schülern] mache. Auch versuche ich mich von der Vorstellung zu lösen, dass es die eine Antwort gibt. Insgesamt hat mich der Begriff Handlungsoption stark geprägt“ (TN14, RB5, Z. 52).

Alle Teilnehmenden, die aktiv an der Fortbildung beteiligt waren, zeigen die Bereitschaft, die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln. Diese Kategorie wird vor allem in den Reflexionsblogs sichtbar, wobei dort oftmals auch auf den Austausch Bezug genommen wird. Beispielsweise werden zuvor in der Präsenzsitzung diskutierte Beobachtungs- und Handlungsalternativen bei der Planung des alternativen Beobachtens und Handelns (RB3) wieder aufgegriffen. Auch in der Reflexion der Lernentwicklung der einzelnen Teilnehmenden über den gesamten

Fortbildungsverlauf hinweg wird der Bezug zum vorausgegangenen Austausch deutlich (RB5).

Ausprägungen der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln

Mit Hilfe der induktiven Inhaltsanalyse lässt sich über das bloße Auftreten der Kategorie Bereitschaft hinaus auch die Art und Weise, wie die Teilnehmenden ihre eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterentwickeln (möchten), in Form von konkreten Ausprägungen identifizieren und differenzierter beschreiben. In Abb. 2 sind neben den Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis deshalb auch die Ausprägungen der Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln, dargestellt. Im Zuge der Planung des alternativen Beobachtens und Handelns (RB3) benennen alle Teilnehmenden konkret, was sie in der zweiten Anwendungsphase einmal anders machen wollen. Einige möchten beispielsweise ihre Zuschreibungen überprüfen, die sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern vornehmen:

„Ich möchte auf meine ‚Schubladen‘ im Kopf achten. Kenne ich ‚meine Pappenheimer‘ wirklich so gut? Oder verhalten sich meine Schüler unter Umständen anders, wenn ich sie anders behandle, anders herausfordere?“ (TN2, RB3, Z. 29)

Andere wollen die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einnehmen, um deren Verhalten besser nachvollziehen zu können. Zwei weitere Ausprägungen sind, dass die Teilnehmenden einmal anders beobachten und einmal anders handeln wollen:

„Ich möchte in den kommenden Unterrichtsstunden besonders auf die ‚positive Motivierung‘ bzw. Motivation der Schüler achten. Auch wenn sie den Stoff langsam oder erst nach einer ausgedehnten Übungsphase verstehen, hilft es sicherlich, wenn der Einsatz [...] positiv honoriert wird. Eher auf Ressourcen anstelle auf Defizite konzentrieren“ (TN31, RB3, Z. 33).

Darüber hinaus geben einzelne Teilnehmende an, dass sie sich gerne Feedback von Kolleginnen und Kollegen einholen oder ihre eigene Differenzierungspraxis rekonstruieren möchten (siehe TN20, RB3, Z. 54 und TB2, Z. 489). Im Rahmen der Reflexion der eigenen Lernentwicklung in RB5 beschreiben die Teilnehmenden zusammenfassend, was sie für sich aus der Fortbildung mitnehmen (möchten). Dabei werden von allen Teilnehmenden konkrete Handlungsalternativen genannt. Auch möchten einige ihre bisherigen Zuschreibungen aufgeben, da sich diese als nicht stimmig oder nicht förderlich erwiesen haben:

„Ich versuche wertfreier und unvoreingenommener an jede Stunde ranzugehen und nicht ein vorgefertigtes Bild von jedem Schüler zu haben. Ich habe gelernt, dass sogar manche Störungen daher rühren, dass ich zu sehr manche Schülerinnen und Schüler unterstützen wollte und dabei andere vergessen habe“ (TN13, RB5, Z. 56).

Für viele Teilnehmenden ist dabei außerdem die Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber ihrer eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis zentral:

„Ich versuche, sie immer mal wieder neutral anzuschauen, mit ‚mal sehen, wie ist es heute?‘ Das geht nicht durchgehend, aber immer mal wieder, situationsweise. Dabei kam mein Blick auch auf Entwicklungen, die die Schülerinnen und Schüler gemacht haben. Ich denke nicht immer: jemand ist so, sondern: interessant, heute ist das so“ (TN4, RB5, Z. 49).

5. Interpretation

Im Rahmen der Studie konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf nachgezeichnet werden. Dabei konnten bei allen aktiv an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräften unterschiedliche Ausprägungen der Bewusstheit für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie unterschiedliche Ausprägungen der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, herausgearbeitet werden. Da sich im Verlauf der Fortbildung die Bewusstheit der Beobachtungs- und Handlungspraxis bei den Teilnehmenden immer weiter ausdifferenziert und auch die Anzahl der Lehrkräfte, die die einzelnen Ausprägungen jeweils aufweisen, zunimmt, kann auf eine Weiterentwicklung dieser Bewusstheit bei den aktiv beteiligten Lehrkräften geschlossen werden. Auch die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, konnte durch die Fortbildung angeregt werden. Die Teilnehmenden erproben und reflektieren Beobachtungs- und Handlungsalternativen in ihrer Unterrichtspraxis (RB3 und RB4) und nehmen Handlungsalternativen für die zukünftige Praxis aus der Fortbildung mit (RB5). Dabei möchten die Teilnehmenden Zuschreibungen, das heißt, kategorisierende Unterscheidungen aufgeben (Emmerich & Goldmann, 2018; Idel et al., 2017) und ihre eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis nun kontinuierlich reflektieren und auch weiterentwickeln (RB5). Dies könnte auf die (Weiter-)Entwicklung eines „reflexiven Habitus“ hindeuten (Helsper, 2016; siehe auch 2.2), wie auch die folgende Aussage einer Lehrkraft nahelegt:

„Wenn man mal reingeschnuppert hat und sensibilisiert wurde, kann man das nicht wieder auf den Stand [von] vorher zurückfahren. Man nimmt diese neue Perspektive mit in den Unterricht“ (TB3, Z. 345).

Weiter deutet ein Zitat einer/s Teilnehmenden darauf hin, dass die Lehrkräfte wissen, dass mit einer nachhaltigen Lernwirkung nur zu rechnen ist, wenn auch über die Fortbildung hinaus kontinuierlich am eigenen Lehrhandeln gearbeitet wird:

„Die Sensibilisierung für dieses Thema Heterogenität empfinde ich als bereichernd, allerdings sehe ich die Anregungen durch diese Fortbildung als eher längerfristig angelegt“ (TN24, RB5, Z. 53).

Dies entspricht nicht nur einem erwachsenenpädagogischen Verständnis von Professionalität und Professionalisierung (Nittel, 2000), sondern ist gleichzeitig eine grundlegende Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln an sich (Emmerich & Goldmann, 2018; Idel et al., 2017). Da die Absichtserklärungen der Lehrkräfte auf Erprobungen des alternativen Beobachtens und Handelns in der eigenen Unterrichtspraxis basieren, wurden die Veränderungsprozesse bereits angebahnt (Ho et al., 2001). Allerdings müsste weiter überprüft werden, inwiefern die Lehrkräfte die Beobachtungs- und Handlungsalternativen auch dauerhaft in ihrem Unterricht etablieren können (Baust & Pachner, 2019).

Anhand der Ergebnisse kann geschlossen werden, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept eine Sensibilisierung und Weiterentwicklung der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis und auf diese Weise heterogenitätssensibles Lehrhandeln anzuregen und zu unterstützen vermag (Baust & Pachner, 2019). Dabei sei noch einmal daran erinnert, dass die vorliegende Evaluationsstudie darauf abzielte, die im Rahmen der Fortbildung angeregten Lernprozesse der Teilnehmenden nachzuzeichnen und nicht (im Sinne einer Interventionsstudie etwa) die Wirkung der Fortbildungsmaßnahme zu eruieren. Es konnte gezeigt werden, inwiefern die Teilnehmenden das heterogenitätssensible Lehrhandeln im Zuge der einzelnen Fortbildungsphasen (weiter-)entwickeln. Dabei war gerade das Zusammenspiel der zentralen Fortbildungskomponenten, das heißt, die gezielte Anregung zur handlungsnahen (Selbst-)Reflexion (Greif, 2008; Pachner, 2013, 2014), die Fallarbeit (Helsper, 2016; Müller, 1998), der auf Perspektivverschränkung und -erweiterung angelegte Austausch (Siebert, 2012) sowie die Anwendungsphasen (Ho et al., 2001; Lipowsky, 2010) bedeutend für die individuellen Lernprozesse (Baust & Pachner, 2019).

6. Diskussion und Ausblick

Mit Hilfe der Evaluationsstudie konnten erste Erkenntnisse zum Gelingen von Lernprozessen im Rahmen reflexionszentrierter Lernumgebungen gewonnen werden. Das wissenschaftlich fundierte, reflexionszentrierte Fortbildungskonzept erwies sich grundsätzlich als geeignet, um bei den Lehrkräften die Bewusstheit bezüglich der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die Bereitschaft dazu, diese weiterzuentwickeln, zu befördern (Baust & Pachner, 2020). Dabei konnte gezeigt werden, wie die einzelnen Fortbildungselemente die Lernentwicklung der Teilnehmenden unterstützen. Eine Voraussetzung dafür ist die aktive Beteiligung an dieser relativ aufwendigen Fortbildungsreihe (Ho et al., 2001; Lipowsky, 2010), die von den Lehrkräften ein hohes Engagement sowie die Bereitschaft, sich auf dieses Konzept einzulassen, erfordert (Baust & Pachner, 2019). Hier stellt sich die Frage, inwiefern die weniger aktiven Teilnehmenden von der Fortbildung profitieren konnten, bzw. ob und wie sich diese grundsätzlich zu einer aktiveren Teilnahme motivieren ließen. Oder was könnten im umgekehrten Fall Hinderungsgründe gewesen sein? Zusätzlich zum bereits vorliegenden Datenteil dieser weniger aktiven Teilnehmenden könnte eine nachfolgende Befragung Aufschluss über deren motivationale Orientierungen geben.

Die Entwicklung der unterschiedlichen Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie der Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln, legen den Schluss nahe, dass ein Bildungs- und Transformationsprozess im Sinne Helspers zumindest angeregt werden konnte, bei dem, „wenn er gelingt, man danach ein anderer geworden ist“ (Helsper, 2016, S. 104; Baust & Pachner, 2020). In einem nächsten Schritt müsste nun untersucht werden, inwieweit sich die entwickelte Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie die Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln, im Rahmen der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte (auch langfristig) bemerkbar machen und ob sie Bestand haben. Dafür könnte eine Interviewstudie – idealerweise kombiniert mit einer teilnehmenden Beobachtung in den Schulklassen der teilnehmenden Lehrkräfte – angeschlossen werden.

Als besondere Leistung der vorliegenden Studie bleibt festzuhalten, dass erste Ausprägungen der beiden zugrunde gelegten Kategorien für heterogenitätssensibles Lehrhandeln, also der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis und der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln, identifiziert und erarbeitet werden konnten. Um heterogenitätssensibles Lehrhandeln in

der Lehreraus- und -fortbildung in Zukunft (noch) gezielter fördern zu können, wäre es vielversprechend, diese Ausprägungen sowohl theoretisch als auch empirisch weiter auszuarbeiten und zu überprüfen (Baust & Pachner, 2019).

Literatur

- Baust, C., & Pachner, A. (2020). Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 61-75). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Baust, C., & Pachner, A. (2019). Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 263-287. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-263>
- Beywl, W., & Schmid, P. (2014). Lehren als Profession. Kriterien guten Unterrichts – eine Synopse. *Weiterbildung*, 25(6), 10-14.
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, M., & Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule* (TüFHUS). <https://uni-tuebingen.de/de/126119> [25.01.2019].
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2009). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Hamburg: Rowohlt.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.
- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-60. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg* (S. 35-59). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Idel, T.-S., Rabenstein K., & Ricken N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxman.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, K. R. (1998). Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, 273-277.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Bielefeld*: W. Bertelsmann.
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 1-9. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> [25.01.2019].

Pachner, A. (2014). Die Metakompetenz „Selbstreflexion“ und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung. In V. Heyse (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen* (S. 434-447). Münster: Waxmann.

Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41, 141-157. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>

Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL.

Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)* (S. 69-85). Münster: Waxmann.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.