



Chapter Title: Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte

Chapter Author(s): Christina Baust and Anita Pachner

Book Title: Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung

Book Editor(s): Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden and Sebastian Lerch

Published by: Verlag Barbara Budrich

Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/j.ctvrs8zvg.8>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This content is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*

JSTOR

Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden.

Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte

1 Förderung des professionellen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen¹

Gesellschaftsanalysen wie die der Reflexiven Modernisierung konstatieren, dass (berufliches) Handeln zunehmend unter Bedingungen von Unsicherheit, Kontingenz und immer neuen Herausforderungen erfolgt (vgl. Beck et al. 1996, Schön 1983). So erleben viele Lehrkräfte den Umgang mit zunehmender Heterogenität in ihren Schulklassen als Verunsicherung und Herausforderung (vgl. Biederbeck/Rothland 2017). Um mit dieser Herausforderung professionell umgehen zu können, ist eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungs- und Handlungsmustern, die im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zum Tragen kommen, und ggf. auch eine Anpassung und Veränderung dieser im Sinne eines transformativen Lernens notwendig (vgl. Biederbeck/Rothland 2017, Koller 2017). Die Erwachsenenbildung ist hier gefordert, berufsbegleitende, transformative Lernprozesse mithilfe innovativer Lernarchitekturen und Lernbegleitungen anzuregen und zu unterstützen (vgl. Mezirow 1997, Terhart 2015).

Die Transformation bestehender Deutungs- und Handlungsmuster setzt eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis voraus und bedarf der Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion sowie des Austauschs mit Kolleg*innen (vgl. Arnold 1985, Siebert 2012). Dazu eignen sich in besonderem Maße reflexionszentrierte Lernumgebungen, in denen die Teilnehmenden ihre Handlungspraxis theoriegeleitet und im Austausch mit anderen Professionellen analysieren und weiterentwickeln können (vgl. Hof 2007). Für

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1611 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

die empirisch fundierte Gestaltung solcher Fortbildungsangebote fehlen jedoch noch Erkenntnisse darüber, inwiefern im Rahmen reflexionszentrierter Lernumgebungen transformatives Lernen angeregt werden kann (vgl. Koller 2017). Um dieser Frage nachzugehen, wurde in einem Projekt der BMBF-geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein reflexionszentriertes Fortbildungskonzept zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ konzipiert und realisiert. Im Beitrag sollen die Lernprozesse der Teilnehmenden nachgezeichnet werden, um herauszufinden, inwiefern Veränderungsprozesse der Deutungs- und Handlungsmuster der Teilnehmenden angeregt werden konnten und stattgefunden haben.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Im zweiten Teil wird das methodisch-didaktische Konzept der reflexionszentrierten Fortbildung theoretisch fundiert und es wird erläutert, wie mithilfe der theoriegeleiteten Reflexion und des Erfahrungsaustauschs transformative Lernprozesse angeregt werden sollen. Der dritte Teil widmet sich dem methodischen Design der triangulativen Studie bestehend aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Beobachtungsprotokolle einerseits und der Reflexionsblogs andererseits. Im vierten Teil werden die Ergebnisse der Studie ausgeführt, die dann im fünften Teil interpretiert werden. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf sich anschließende, offene Fragestellungen in Teil sechs.

2 Veränderung² von Deutungs- und Handlungsmustern

Der Deutungsmusteransatz und der Conceptual Change Ansatz

Der Deutungsmusteransatz ist ein erwachsenenpädagogisches Prinzip (vgl. Arnold 1985), das auf der „wissenssoziologische[n] und kognitionstheoretische[n] Erkenntnis“ (Siebert 2012: 130) basiert, dass die Welt, so wie wir sie wahrnehmen, „eine interpretierte Wirklichkeit ist“ (Siebert 2012: 130), die von unseren individuellen Deutungen geprägt wird (vgl. Siebert 2012). Deutungsmuster³ beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung von Situationen und

-
- 2 Veränderung wird hier auch im Sinne einer Erweiterung oder Anpassung der Deutungs- und Handlungsmuster verstanden.
 - 3 Es wurden neben der Forschungsliteratur zum Deutungslernen zudem interdisziplinäre und internationale Befunde zu den eng verwandten Konstrukten „Überzeugungen“ und „Konzeptionen“ berücksichtigt.

dementsprechend auch das Handeln von Menschen. Oftmals sind sie unbewusst wirksam. Durch ein Bewusstwerden dieser Deutungsmuster kann das Individuum ihre Brauchbarkeit für das professionelle Handeln kritisch prüfen und sie ggf. anpassen oder verändern (vgl. Siebert 2012, Schüller 2000). Dabei wird professionelles Lehrhandeln als die Fähigkeit verstanden, „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: 37ff.). Heterogenitätssensibles Lehrhandeln zeichnet sich weiter dadurch aus, dass Lehrkräfte sich mit der Konstruktion von Unterschieden, d.h. ihrer Differenzierungspraxis auseinandersetzen (vgl. Emmerich/Goldmann 2018).

Für die Auseinandersetzung mit und Veränderung von Deutungsmustern sind sowohl die ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion als auch ein auf Perspektivverschränkung angelegter Austausch mit anderen professionellen Akteuren essentiell (vgl. Greif 2008, Pachner 2013, 2014, Siebert 2012). Gemäß dem theoretisch fundierten und im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung empirisch überprüften Conceptual Change Ansatz von Ho und Kolleg*innen (2001)⁴ setzen Veränderungsprozesse auf der Ebene von Deutungs- und Handlungsmustern folgende Prozesse voraus:

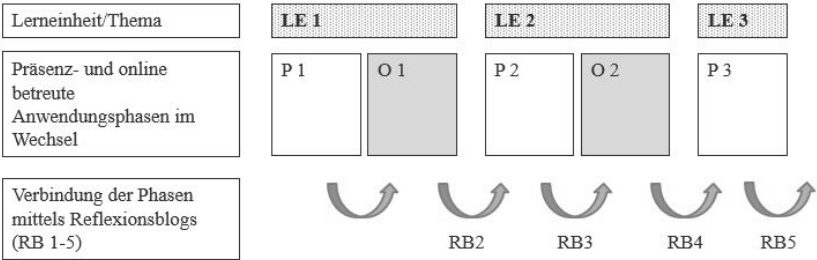
1. einen (selbst-)reflexiven Prozess des Bewusstmachens der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster,
2. die Konfrontation mit Unstimmigkeiten der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, aus denen heraus ggf. ein Wunsch nach Veränderung resultiert,
3. das Kennenlernen von alternativen Deutungs- und Handlungsmustern sowie
4. die Bereitschaft das neu entwickelte Deuten und/oder Handeln auch in die Praxis zu transferieren (vgl. Ho 2000)

Das Fortbildungskonzept

Die Fortbildungsreihe „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln“ richtet sich an Lehrkräfte der Sekundarstufen und umfasst drei Präsenztermine und

-
- 4 Inhaltlich ähnliche Modelle bzw. Ansätze zur Deutungsmustertransformation sind das Fallarbeitskonzept von Müller (1998) sowie die Phasen des Transformationsprozesses nach Mezirow (1997). Der Ansatz von Ho und Kolleg*innen wurde ausgewählt, weil er für die Gestaltung des Fortbildungskonzeptes prägnanter und anschlussfähiger erscheint und zudem bereits empirisch überprüft ist.

zwei Anwendungsphasen. Die Ziele der Fortbildung sind es, zum einen die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, sich ihrer eigenen (intuitiven) Deutungs- und Handlungsmuster im Umgang mit Heterogenität und ihrer damit einhergehenden Differenzierungspraxis (vgl. Emmerich/Hormel 2013) bewusst zu werden. Zum anderen sollen sie dazu angeregt werden, diese kritisch zu hinterfragen und auszudifferenzieren (vgl. Schüßler 2000).



Entwicklungsphasen (vgl. Ho et al., 2001):

- RB 2: Selbstreflexion
- P 2: Konfrontation und Kennenlernen von Alternativen (Diskussion der Teilnehmendenfälle)
- RB 3: Transfer anbahnen
- RB 4: Selbstreflexion
- P 3: Konfrontation und Kennenlernen von Alternativen (Diskussion der Teilnehmendenfälle)
- RB 5: Transfer anbahnen

Abb. 1: Ablauf der Fortbildung inklusive zweimaligem Durchlauf durch die Entwicklungsphasen nach Ho et al. (2001) (vgl. Pachner 2018).

Um ein nachhaltiges transformatives Lernen zu ermöglichen, werden die Entwicklungsphasen nach Ho und Kolleg*innen (2001) im Konzept zweimal durchlaufen (s. Abb. 1). (Selbst-)Reflexion, der Austausch mit Kolleg*innen und der Praxistransfer im Sinne einer Erprobung neuen Handelns sind dabei die zentralen methodisch-didaktischen Elemente. Die (Selbst-)Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis soll mithilfe der sogenannten Reflexionsblogs (RB) angeregt werden. Darin werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, Fälle⁵ aus ihrer Unterrichtspraxis zu beschreiben und Reflexionsfragen dazu zu beantworten. In den Präsenzsitzungen werden diese Fälle mit den anderen Teilnehmenden analysiert und diskutiert, sodass neue Perspektiven auf die eigene Unterrichtspraxis eingenommen und alternative Deutungs- und Handlungsmuster kennengelernt werden können. In den Anwendungsphasen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die erarbeiteten alternativen Deutungs- und Handlungsmuster in ihren Unterricht zu transferieren und zu erproben.

5 Siehe auch die Ausführungen zur Fallarbeit bei Müller (1998).

3 Die Evaluationsstudie

Das triangulative Erhebungsdesign

Im Rahmen der Studie wurde das Ziel verfolgt, die Lernprozesse der Teilnehmenden nachzuzeichnen und zwar entlang der Forschungsfrage: Inwiefern können Deutungs- und Handlungsmuster im Rahmen einer reflexionszentrierten Fortbildung gezielt weiterentwickelt werden? Um die Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, wird unterschiedliches qualitatives Datenmaterial trianguliert (vgl. 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 (*Konfrontation* und *Kennenlernen von Alternativen*) geben sollen, wird mithilfe der Reflexionsblogs die *Selbstreflexion* der Teilnehmenden (auch im Hinblick auf das Anbahnen des *Transfers*) erfasst (vgl. Ho 2000).

Stichprobe und Materialauswahl

Es haben 15 Lehrkräfte an der Fortbildung teilgenommen. Davon wurden sieben Teilnehmende in die Stichprobe einbezogen, da diese besonders aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren, was Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungs- und Handlungsmustern ist (vgl. Ho et al. 2001). Für diese sieben Lehrkräfte liegen sowohl Daten in den Beobachtungsprotokollen als auch in den individuellen Reflexionsblogs vor.

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. Auf Basis des Ansatzes von Ho und Kolleg*innen (2001) wurde in einem ersten, deduktiven Zugriff das Material daraufhin untersucht, ob die einzelnen Entwicklungspha-

sen von den Teilnehmenden durchlaufen wurden. Anschließend wurde mithilfe induktiver Kategorienbildung eruiert, welche Art von Veränderung bei den einzelnen Teilnehmenden im Rahmen der jeweiligen Entwicklungsphasen stattgefunden hat.

4 Die Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

Die Entwicklungsphasen der Teilnehmenden

Die Ergebnisse der deduktiven Inhaltsanalyse (siehe Abb. 2, nummerierte Pfeile) zeigen, dass alle sieben Lehrkräfte, die aktiv an der Fortbildungsreihe beteiligt waren, die vier Entwicklungsphasen des Conceptual Change Ansatzes von Ho und Kolleg*innen (2001) zweimal durchlaufen haben (die Abbildung 2 zeigt nur die Phasen 1 bis 4 und nicht die Wiederholung dieser Phasen in den Schritten 5 bis 8). Das heißt, sie haben sich mit ihren Deutungs- und Handlungsmustern reflexiv auseinandergesetzt und diese dem Ansatz entsprechend auch verändert. Allerdings lassen die Ergebnisse keine Rückschlüsse darüber zu, welcher Art die Veränderungen bei den einzelnen Teilnehmenden sind. In Zusammenhang mit den Ergebnissen der induktiven Inhaltsanalyse (Subkategorien der deduktiven Analyse) können hingegen differenzierte Einblicke in die Lernprozesse der einzelnen Teilnehmenden gewonnen werden.

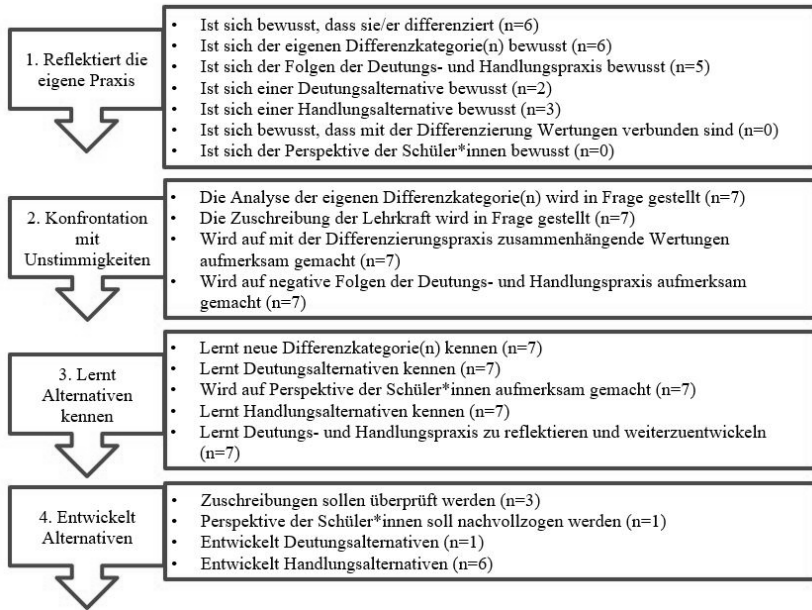


Abb. 2: Ergebnisse der deduktiven und induktiven Inhaltsanalyse (n=7) (eigene Darstellung).

Anmerkung: Die in der 1. Entwicklungsphase mit n=0 bezeichneten Entwicklungsschritte sind erst im zweiten Durchlauf (also Phasen 5 bis 8) zu beobachten.

Die Ausprägungen der Veränderungen innerhalb der Entwicklungsphasen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung dargestellt. Sie beschreiben, welcher Art und Ausprägung die Veränderungen waren, die innerhalb der einzelnen Entwicklungsphasen nach Ho und Kolleg*innen (2001) bei den Teilnehmenden zu beobachten waren.⁶

⁶ Vereinzelt werden die induktiven Kategorien auch in anderen Fortbildungs- bzw. Entwicklungsphasen des Ansatzes sichtbar: So konnten bei einer Teilnehmerin bereits im Austausch Reflexion und ein erweitertes Bewusstsein ihrer Deutungs- und Handlungspraxis festgestellt werden. Diese Ausprägungen der Bewusstheit/Bereitschaft wurden dann in der folgenden Phase kodiert.

Entwicklungsphase 1: Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis

In der Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis (1. Anwendungsphase) zeigt sich, dass sich nach der ersten Präsenzsitzung fast alle Teilnehmende (sechs von sieben) darüber *bewusst sind, dass sie differenzieren*, d.h. Unterschiede zwischen den Schüler*innen machen:

Ich merke, wie ich sie kategorisiere, wie ich ihnen Eigenschaften zuschreibe aufgrund von Vorerfahrungen, die ich mit ihnen gemacht habe, und dann ihre Handlungen im Unterricht unterschiedlich bewerte (,Hurra, sie meldet sich‘, ,Mist, sie ruft schon wieder rein‘ etc.) (TN3, RB2, Z.16).

Sechs Teilnehmende können außerdem *Differenzkategorien benennen*, die ihrem Beobachten und Handeln zugrunde liegen:

Ich habe einen Schüler als „sehr langsam“ abgespeichert. Ich habe mich verstärkt um diesen Schüler gekümmert (TN7, RB2, Z.12).

Hingegen lässt sich das Bewusstsein, dass die eigene *Differenzierungspraxis mit wertenden Zuschreibungen* einhergeht, wie z.B. eine Differenzierung nach „guten“ und „schlechten“ Schüler*innen, erst im zweiten Durchlauf durch die vier Entwicklungsphasen (5 bis 8) bei einigen Teilnehmenden erkennen. Auch fällt es den Teilnehmenden schwer, sich in die *Schüler*innen hineinzusetzen* und deren Handlungslogik nachzuvollziehen; diese Ausprägung ist ebenfalls erst im zweiten Durchlauf zu beobachten. So sind zu Beginn die Vermutungen, warum sich einzelne Schüler*innen verhalten, wie sie sich verhalten, oftmals wenig rational begründet und mit Vorurteilen behaftet:

[...] zudem habe ich ihren Bruder, der dieselben Probleme im Deutschen hat, etwas vernachlässigt, wahrscheinlich, weil er selbstbewusster ist und sich nicht total demoralisieren lässt, auch wenn er wahrscheinlich auf die gleichen Probleme stößt (TN6, RB2, Z.24f.).

Über die *Folgen, die ihre eigene Deutungs- und Handlungspraxis* hat bzw. haben kann, stellen fünf der Teilnehmenden begründete Vermutungen an. So ist sich eine Teilnehmerin durchaus bewusst darüber, dass sie einem Flüchtlingskind besonders viel Aufmerksamkeit schenkt und die anderen dadurch hintenanstellt, was ihr selbst nicht gefällt. Dennoch fällt ihr zu Beginn die Analyse des eigenen Handelns und die Ableitung von Deutungs- und Handlungsalternativen schwer (vgl. TN 6, RB2, 9ff.). Anfangs sind nur zwei Teilnehmende in der Lage, *alternative Situationsdeutungen* anzustellen:

Ich hätte nicht nach langsam und schnell unterscheiden müssen. Es hätte auch die Möglichkeit gegeben, den Schüler*innen zwei unterschiedlich schwierige Aufgabentypen zu geben (TN7, RB2, Z.20).

Alternative Vorgehensweisen oder Handlungen für die jeweiligen Situationen können drei Teilnehmende benennen:

Es wäre möglich gewesen, die beiden Schüler*innen aktiv mit einzubeziehen auf Kosten von denen, die begeistert, aktiv und sehr raumgreifend dabei waren und viel gesagt haben (TN3, RB2, Z.24).

Entwicklungsphasen 2 und 3: Konfrontation mit Unstimmigkeiten der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis und Kennenlernen von Deutungs- und Handlungsalternativen

In der zweiten Präsenzsitzung werden im Rahmen der gemeinsamen Fallarbeit Unstimmigkeiten der Deutungs- und/oder Handlungspraxis einzelner Teilnehmender diskutiert. Dabei werden die *Analyse der Differenzkategorie* sowie *ihre Zuschreibungen durch die Lehrkraft* in Frage gestellt. Darüber hinaus werden die *mit der Differenzierungspraxis verbundenen Wertungen* und *negative Folgen der Deutungs- und Handlungspraxis* für die Schüler*innen diskutiert. Das folgende Beispiel zeigt die Diskussion der Teilnehmenden darüber, ob die Bevorzugung eines Flüchtlingskindes gerechtfertigt ist:

TN1: Für mich klingt das wie eine Art Mitleidsbonus, das kann ich gut nachvollziehen, mache ich auch manchmal.

TN2: Würde nicht sagen Mitleidsbonus, das ist eher eine Ermunterung.

TN3: Ich finde, das ist Bevorzugung gegenüber anderen Schülern. Der Fokus liegt auf einem bestimmten Manko des Mädchens, das die anderen nicht haben. Das ist die Brille, mit der die Situation betrachtet wird.

Fallstellerin: Stimmt, das war doof. (TN6, TB2, Z.184ff.)

Anschließend werden anhand der Fallbeispiele *alternative Deutungen und Handlungen* sowie *alternative Differenzkategorien* besprochen, die *Perspektive der Schüler*innen* rekonstruiert und es wird von den Dozierenden aufgezeigt, wie die *eigene Deutungs- und Handlungspraxis* kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt werden kann.

Entwicklungsphase 4: Entwickeln und Erproben von Deutungs- bzw. Handlungsalternativen

Drei der Teilnehmenden nehmen sich anschließend für die zweite Anwendungsphase vor, ihre *Zuschreibungen zu den Schüler*innen* zu überprüfen:

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

Einer der Teilnehmenden möchte versuchen, *die Perspektive der Schüler*innen einzunehmen*, um ihr Handeln nachvollziehen und besser verstehen zu können. Ein weiterer Teilnehmender möchte eine *Deutungsalternative testen* und sechs Teilnehmende möchten *alternative Handlungsweisen* ausprobieren:

Ich möchte mich verstärkt um die schwachen Schüler kümmern und ihnen einen größtmöglichen Lernfortschritt ermöglichen. Dabei möchte ich stärkere Schüler gezielt mit geeigneten Aufgabenstellungen versorgen (TN7, RB3, Z.27).

Die nun folgenden Phasen stellen den zweiten Durchlauf der vier von Ho und Kolleg*innen (2001) beschriebenen Entwicklungsphasen dar.

Entwicklungsphase 5: Reflexion der alternativen Deutungs- bzw. Handlungspraxis

In der darauffolgenden Reflexion der alternativen Deutungs- und Handlungsweisen zeigen sich erste Veränderungen in der Deutungs- und Handlungspraxis der Teilnehmenden: Vier der Teilnehmenden ist nun klar, dass mit ihrer *Differenzierungspraxis Wertungen verbunden* sind. Eine Lehrkraft erkennt etwa ihre Defizitorientierung im Umgang mit einem Mädchen mit Fluchthintergrund im Fremdsprachenunterricht. Die eigentlich sehr gute Schülerin wird aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse als besonders hilfebedürftig eingestuft (vgl. TN6, RB4, Z.42). Der Lehrkraft gelingt es nach der Analyse besser, d.h. differenzierter, die *Perspektive der Schülerin* einzunehmen, und sie versteht, warum diese immer wieder ihre Aufmerksamkeit einfordert:

Es ist der einzige Unterricht, in dem sie zeigen kann, was sie kann [gemeint ist die unterrichtete Fremdsprache, Anm. d. A.], ein geschützter Raum, der auf einmal wegfällt (TN6, TB2, Z.85).

Sieben Teilnehmende leiten aus der Anwendungsphase *Handlungsalternativen* ab und sechs sind sich der *Folgen ihrer Deutungs- und Handlungspraxis* nun bewusster.

Entwicklungsphase 6 und 7: Konfrontation mit Unstimmigkeiten der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis und Kennenlernen von Deutungs- und Handlungsalternativen

Im Rahmen der kollegialen Beratung in der letzten Präsenzphase erhalten die Teilnehmenden Feedback von Kolleg*innen und Dozierenden zu ihrer in der zweiten Anwendungsphase erprobten Deutungs- und Handlungspraxis. Dabei werden sowohl die *Deutungen* als auch die *Intentionen* der Lehrkräfte *in Frage gestellt* sowie *negative Folgen der Deutungs- und Handlungspraxis* diskutiert. Die Teilnehmenden *lernen alternative Deutungen und Handlungen kennen* und *werden auf die Perspektive der Schüler*innen aufmerksam gemacht*. Auch wird die Möglichkeit, die eigene *Deutungs- und Handlungspraxis kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln* erläutert:

Dozierende: Ich finde spannend, dass hier die Selbstbeobachtung hilft, bestehende Konstrukte zu hinterfragen und dann neu auszutesten. Durch Reflexion wird sichtbar, dass ein anderes Vorgehen, als es theoretisch richtig wäre, funktioniert. Das Konstrukt ‚der Schüler ist langsam‘ wird überprüft (TB2, Z.222).

Entwicklungsphase 8: Weiterentwickeln von Deutungs- bzw. Handlungsalternativen und Anbahnung von Transfer

Nach der letzten Präsenz Sitzung reflektieren die Teilnehmenden ihren Lernprozess. Im Rahmen dieser Reflexion lassen sich – über die bereits stattgefundenen Veränderungen hinaus – folgende Veränderungen der Deutungsmuster feststellen. Fünf der Teilnehmenden sind sich nun *Deutungsalternativen bewusst* und zwei, *dass mit ihrer Differenzierung Wertungen verknüpft sind*. Die *Perspektive ihrer Schüler*innen können* zwei Lehrkräfte *rekonstruieren* und dadurch besser nachvollziehen. Diese Veränderungen im Bewusstsein über die eigenen Deutungsmuster zeigen sich auch in den Handlungsabsichten der Teilnehmenden: Fünf der Teilnehmenden resümieren, dass sie ihre *Zuschreibungen dauerhaft aufgeben möchten*:

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 Schüler*innen gemacht haben. Ich denke nicht immer, jemand ist so‘, sondern: ‚interessant, heute ist das so‘ (TN3, RB5, Z.49).

Sechs Teilnehmende möchten ihre *Deutungs- und Handlungspraxis kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln*:

Man muss sich mal hinsetzen und das tun und bewusst machen. Es braucht Zeit. Gelegenheiten, wenn man sie bekommt, nutzen. Mehr außerunterrichtliches Engagement reinstecken, mehr einsammeln und Zuhause hinsetzen und über die Klasse zu reflektieren. Nicht nur Unterricht methodisch vorzubereiten, sondern auch über Schüler reflektieren, wie geht es denen in meinem Unterricht (TN4, RB5, Z.155).

Alle sieben Teilnehmenden möchten die erprobten *Handlungsalternativen*, die sie für sie als sinnvoll erwiesen haben, auch weiterhin *beibehalten*:

Ich habe gelernt, dass sogar manche Störungen daher rühren, dass ich zu sehr manche Schüler*innen unterstützen wollte und dabei andere vergessen habe. Dies versuche ich zu berücksichtigen und habe daher auch weniger Störungen im Unterricht (TN6, RB5, Z.56).

5 Veränderung von Deutungs- und Handlungsmustern zum Umgang mit Heterogenität im Rahmen der Fortbildung

Die Frage, inwiefern im Rahmen der Fortbildung Deutungs- und Handlungsmuster weiterentwickelt werden können, lässt sich auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse prozessbezogen nachvollziehen. Mithilfe der deduktiven Kategorienbildung konnte festgestellt werden, dass sieben der 15 Teilnehmenden die Entwicklungsphasen Reflexion, Konfrontation, Kennenlernen von Alternativen und Transfer in die Praxis (vgl. Ho et al. 2001) zweimal durchlaufen und dementsprechend auch ihre Deutungs- und/oder Handlungsmuster verändert haben. Die aus dem Material heraus gebildeten induktiven Kategorien zeigen darüber hinaus, was im Rahmen dieser Prozesse bei den einzelnen Teilnehmenden passiert. So lassen sich unterschiedliche Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster im Umgang mit Heterogenität finden. Erfreulicherweise kann bei allen aktiven Teilnehmenden im Laufe der Fortbildung diesbezüglich ein Zuwachs beobachtet werden, d.h. es wurden neue Ausprägungen der Bewusstheit dazugewonnen, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Das Bewusstsein über die eigene Deutungs- und Handlungspraxis wurde weiter ausdifferenziert.

Gleichzeitig lassen sich unterschiedliche Absichten, die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster weiterzuentwickeln und Alternativen in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen, finden. Während manche Teilnehmenden sich auf die *Entwicklung von Handlungsalternativen* fokussieren, stehen bei anderen die *Überprüfung und Veränderung von Zuschreibungen* und die *Einnahme der*

*Perspektive der Schüler*innen* im Vordergrund. Wieder anderen streben einen „reflexiven Habitus“ an und wollen ihre *Deutungs- und Handlungspraxis kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln*.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept eine Auseinandersetzung mit und auch Veränderung von individuellen Deutungs- und Handlungsmustern ermöglichen kann (vgl. Arnold 1985, Ho et al. 2001). Die ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion (Greif 2008, Pachner 2013, 2014), der auf Perspektivverschränkungen angelegte Austausch (vgl. Siebert 2012) und die integrierten Erprobungsphasen wurden von den Teilnehmenden als Anlässe dafür genutzt, sich neuer Aspekte ihrer Deutungs- und Handlungsmuster bewusst zu werden und diese entsprechend weiterzuentwickeln (vgl. Ho et al. 2001). Diese Prozesse deuten auf eine Veränderung impliziter Deutungs- und Handlungsmuster hin, einer wichtigen Voraussetzung für transformatives Lernen (vgl. Arnold 1985).

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie bieten einen ersten Einblick in Prozesse der Auseinandersetzung mit und die Veränderung von Deutungs- und Handlungsmustern zum Umgang mit Heterogenität im Rahmen einer erwachsenenpädagogisch fundierten Fortbildung.⁷ In weiterführenden fallbasierten und qualitativ-rekonstruktiven Analysen wäre es nun vielversprechend, mögliche Verbindungen zwischen den unterschiedlichen *Ausprägungen und Aspekten der Bewusstheit über die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster* einerseits und der *Bereitschaft und Absicht der Teilnehmenden, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln und Alternativen in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen* andererseits zu untersuchen und ggf. auch Entwicklungsstufen dabei zu rekonstruieren.

Um herauszufinden, warum manche Teilnehmende nicht alle Entwicklungsphasen durchlaufen haben, sind zudem quantitative Analysen mit einer größeren Fallzahl notwendig. Im Rahmen einer größer angelegten Studie könnten so systematisch Gelingensbedingungen erarbeitet werden, die Aus-

7 Auch wenn das heterogenitätssensible Lehrhandeln in der Erwachsenenbildungspraxis und -forschung unter anderen Begriffen verhandelt wird, ist ein kritisch-reflexiver Umgang mit der eigenen Differenzierungspraxis ein bedeutendes Kriterium professioneller erwachsenenpädagogischer Praxis (vgl. Siebert 2012). Dementsprechend sind die Ergebnisse auch übertragbar auf Professionalisierungsangebote für (andere) Zielgruppen der Erwachsenenbildung.

kunft über die Bedingungskonstellationen und Einflussfaktoren auf das erfolgreiche Lernen in reflexionszentrierten Lernumgebungen geben. Beispielsweise könnten neben dem methodisch-didaktischen Setting auch Merkmale der Teilnehmenden wie die motivationale Orientierung ausschlaggebend für erfolgreiche Veränderungsprozesse sein.

Es wäre dabei außerdem ein wichtiges Anliegen herauszufinden, in welcher Form möglichst viele Lehrkräfte bezüglich eines reflektierten Umgangs mit Heterogenität bzw. Differenz fortgebildet werden können etwa im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen. Mit der hier vorgestellten Studie konnte gezeigt werden, dass reflexionszentrierte Fortbildungsangebote, die auf eine Sensibilisierung bzgl. der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster abzielen, eine wertvolle Unterstützung für die Lehrkräfte bieten können, ihr Lehrhandeln immer wieder neu situationsangemessen zu gestalten.

Literatur

- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biederbeck, Ina / Rothland, Martin (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: Bohl, T. / Budde, J. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–235.
- Emmerich, Marcus / Goldmann, Daniel (2018): Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS). Verfügbar unter: <https://uni-tuebingen.de/de/126119>, [Stand 25.01.2019].
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Ho, Angela (2000): A conceptual change approach to staff development: a model for programme design. In: International Journal of Academic Development 5, 1, S. 30–41.

- Ho, Angela / Watkins, David / Kelly, Mavis (2001): The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program. In: *Higher Education* 42, S. 143–169.
- Hof, Christiane (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In: Kaiser, A. / Kaiser, R. / Hohmann, R. (Hrsg.): *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 35–59.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, A. / Fuhr, T. / Taylor, E. W. (Hrsg.): *Transformative Learning meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense, S. 33–42.
- Mayring, Philipp A. E. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Müller, Kurt R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, S. 273–277.
- Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20, S. 1–9. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>, [Stand 25.01.2019].
- Pachner, Anita (2014): Die Metakompetenz „Selbstreflexion“ und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung. In: Heyse, V. (Hrsg.): *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 434–447.
- Pachner, Anita (2018): Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lehrenden. *Forum Erwachsenenbildung*, 51(3), S. 19–23.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schüßler, Ingeborg (2000): *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Siebert, Horst (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Terhart, Ewald (2015): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: Fischer, Ch. (Hrsg.): *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik). Münster: Waxmann, S. 69–85.
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.

