

Professionelles Handeln von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen
Lerngruppen analysieren und fördern

–

Differenzierungspraktiken und berufsbezogene Überzeugungen von
Lehrkräften als zwei zentrale Konstrukte im Spannungsfeld zwischen
Rekonstruktion und Weiterentwicklung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Christina Baust

Tübingen

2024

1. Betreuerin:	Professorin Dr. phil. Anita Pachner
2. Betreuer:	Professor Dr. phil. Josef Schrader
Tag der mündlichen Prüfung:	10.02.2025
Dekanin/ Dekan:	Professorin Dr. Taiga Brahm/ Professor Dr. Dominik Papies
1. Gutachterin:	Professorin Dr. phil. Anita Pachner
2. Gutachter:	Professor Dr. phil. Josef Schrader

Danksagung

Diese Dissertationsschrift ist im Rahmen des Teilprojektes „Lehrerfort- und -weiterbildung“ der Tübingen School of Education entstanden, das vom Lehrstuhl Erwachsenenbildung/ Weiterbildung der Universität Tübingen bearbeitet wurde. Im Rahmen des Projektkontextes sowie durch die Mitgliedschaft in der Nachwuchsforschergruppe „Analyse und Förderung der Professionalität des Personals in Schule und Erwachsenenbildung“ eröffneten sich mir die Möglichkeiten, mich gemäß meiner wissenschaftlichen Interessen stetig weiter zu qualifizieren und mich dabei mit exzellenten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen auszutauschen. Gerne möchte ich einigen Personen dafür namentlich danken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin und Leiterin der Nachwuchsforschergruppe Frau Professorin Dr. Anita Pachner. Die Zusammenarbeit mit ihr hat meine wissenschaftliche Haltung und mein wissenschaftliches Arbeiten geprägt und mir stets sehr viel Freude bereitet. Ihr möchte ich herzlich danken für ihr Engagement bei der Betreuung meiner Arbeit, der gemeinsamen Vorbereitung zahlreicher Konferenzauftritte sowie bei der Erstellung der vorliegenden Dissertationsschrift. Durch den fachwissenschaftlichen Austausch, ihre wertvollen Ratschläge und dadurch, dass sie mir stets das Vertrauen geschenkt hat, meinen eigenen Fragestellungen zu folgen und daraus tragfähige Erkenntnisse zu entwickeln, kommt ihr ein großer Anteil am erfolgreichen Abschluss dieser Dissertationsschrift zu.

Mein Dank gilt auch meinem Betreuer Herrn Professor Dr. Josef Schrader, der mir die Möglichkeit gegeben hat, in diesem interdisziplinären Projekt Lehrerfort- und -weiterbildung mitzuwirken – ein sowohl anspruchsvolles als auch inspirierendes Arbeitsfeld. Er unterstützte mich kontinuierlich mit hilfreichen Gesprächen und Ratschlägen bei der Erstellung meiner Arbeit.

Auch allen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Erwachsenenbildung, insbesondere des TüSE-Projektteams, sowie den Kolleginnen und Kollegen des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung, die mich auf ihre Weise und mit ihrer Expertise unterstützt haben, möchte ich ganz herzlich danken. Aufgrund der positiven und motivierenden Arbeitsatmosphäre war es weit mehr als „nur“ eine gemeinsame Arbeits- und Forschungszeit, es war immer auch eine sehr fröhliche Zeit des Austausches und des gemeinsamen Wachstums.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei den Kolleginnen und Kollegen der Tübingen School of Education. Die Zusammenarbeit im Projektkontext und der interdisziplinäre Austausch waren sehr bereichernd und ermöglichten mir, in meiner Dissertationsschrift sowohl die Perspektiven der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als auch die der Schulpädagogik vereinen zu können.

Trotz all der vielfältigen fachlichen Unterstützung wäre diese Arbeit ohne die Unterstützung meines privaten Umfelds nicht möglich gewesen. Ein besonderer Dank gilt hier meinem Ehemann Lars, der mir den notwendigen Rückhalt sowie die notwendige Ruhe und Gelassenheit gegeben und mich dabei immer wieder aufs Neue bestärkt hat. Dafür, dass er mir auch an Wochenenden und im Urlaub den Raum gab, an meiner Dissertation zu arbeiten und große Nachsicht hatte, wenn die gemeinsame Familienzeit aufgrund der Arbeit verkürzt wurde. Auch meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden möchte ich von Herzen für ihre Unterstützung danken: Gudrun Baust für ihre tatkräftige Unterstützung in allen Lebenslagen, Katharina und Hans Baust für ihre helfenden Hände und das stets offene Ohr, ebenso Tina Baust, Tobias Köngeter sowie Koryna und Herbert Gongoll. Danke für das große Vertrauen in mich und meine Arbeit – und dafür, dass ihr mich durch alle Höhen und Tiefen meiner Forschungs- und Schreibphase begleitet sowie mich immer wieder ermutigt und motiviert habt, meine Ziele konsequent zu verfolgen. Mein besonderer Dank gilt auch Herrn Dr. Tobias Kirchhof und Herrn Bertram Kottmann für ihr kritisches und konstruktives Feedback zu meiner Arbeit.

Und last but not least: Elara, Jaron und Louisa, ihr seid die größte Motivation, diese Arbeit fertigzustellen. Danke, dass ihr mir mit eurer Lebensfreude, eurer Neugier und eurem unerschütterlichen Durchhaltevermögen immer wieder gezeigt habt, worauf es im Leben ankommt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Problemhorizont	5
3 Theoretische Rahmung	9
3.1 Differenzierungspraktiken und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität – Erläuterungen zur Verknüpfung zweier verbreiteter Konzepte ...	9
3.2 Differenzierungspraktiken von Lehrkräften	11
3.3 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften	14
3.3.1 Begriffsbestimmung und Charakteristika von berufsbezogenen Überzeugungen	14
3.3.2 Weiterentwicklung von Überzeugungen – Grundlagen und Ansätze	18
3.4 Fazit - Inwiefern können Erkenntnisse der Differenz- und der Überzeugungsforschung einen wertvollen Beitrag zur Analyse und Förderung des professionellen Lehrhandelns im Umgang mit heterogenen Lerngruppen leisten?	21
3.5 Gestaltung reflexionszentrierter Lernumgebungen zur Förderung heterogenitätssensiblen Lehrhandelns	22
3.6 Forschungsbasierte Konzeption, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten	25
4 Methodische Rahmung	27
4.1 Einordnung der Forschungsarbeit 1: Analyse des Zusammenhangs von Differenzierungspraktiken und wahrgenommenen Handlungsspielräumen mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin	28
4.2 Einordnung der Forschungsarbeit 2: Evaluation von Lernprozessen im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	30
4.3 Einordnung der Forschungsarbeit 3: Forschungsbasierte Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ mithilfe des Design-Based Research Ansatzes	31
5 Studie 1 Das Problem der Grenzziehung – Konstruktion von Handlungsspielräumen durch die graduelle vs. kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz	33

6 Studie 2 Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte	56
7 Studie 3 Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen«	71
8 Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick	98
8.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Einordnung in Gesamtrahmen	98
8.2 Kritische Betrachtung der Befunde	104
8.3 Anknüpfungspunkte für die Forschung zur Analyse und Förderung professionellen Handelns von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen	106
8.4 Anknüpfungspunkte für die Praxis zur Förderung professionellen Handelns von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen	107
9 Literaturverzeichnis	109

1 Einleitung

Die Fähigkeit und Bereitschaft mit heterogenen Lerngruppen¹ professionell umzugehen gilt als eine zentrale Zieldimension in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Dabei sind die Anforderungen an Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Heterogenität der Schüler*innen in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen. So konstatiert Terhart (2015): „Aufgrund gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse, einer gestiegenen Aufmerksamkeit für individuelle Unterschiede und einer wachsenden Bereitschaft, diese Unterschiede zu respektieren und pädagogisch konstruktiv damit umzugehen, wird der Umgang mit der Heterogenität der Schüler zu einer immer stärker betonten und zugleich immer schwierigeren Aufgabe“ (Terhart, 2015, S. 69). Dies geht damit einher, dass viele Lehrkräfte den Umgang mit Heterogenität vor dem Hintergrund aktueller schulischer Bedingungen als Verunsicherung und Herausforderung erleben (Amrhein, 2011; Keller-Schneider, 2015; Terhart, 2015; Welskop & Moser, 2020). Der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften wird in diesem Zusammenhang ein hoher Stellenwert zugesprochen, da auf diesem Wege an die Unterrichtswirklichkeit der Lehrkräfte angeknüpft und diese direkt beeinflusst werden kann (Schön, 1983; Terhart, 2015). Obwohl ein hoher Qualifizierungsbedarf konstatiert wird, mangelt es an wissenschaftlich fundierten und bedarfsgerechten Fortbildungsangeboten zur Förderung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2015; Schmidt-Hertha & Werner, 2019; Terhart, 2015; Welskop & Moser, 2020). Die Erwachsenen- und Weiterbildung „mit ihren Diskursen, Modellen und Forschungsergebnissen“ (Bonnes et al., 2022, S. 135), kann hier einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Gestaltung von Professionalisierungsangeboten zur bedarfsgerechten Unterstützung der Lehrkräfte bieten (Baust & Pachner, 2019; Bonnes et al., 2022; Siebert, 2019).

Ein zentrales Ziel der Professionalisierungsforschung ist es, die Professionalität im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu verstehen, zu beschreiben und verbessern zu können (Biederbeck & Rothland, 2017). Für das professionelle Handeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie für das Gelingen von Professionalisierungsprozessen wird dabei den berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle zugesprochen (Biederbeck & Rothland, 2017; Reusser et al., 2011; Wilde & Kunter, 2016).

¹In dieser Arbeit wird Heterogenität definiert als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde, 2013, S. 8). Dabei wird Heterogenität verstanden, als ein „perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt“ (Seitz, 2008, S. 193), das in Schule und Unterricht (mit) konstruiert und verhandelt wird (vgl. Seitz, 2008). „Ob, wie und welche Dimension/en von Heterogenität in Schule und Unterricht relevant ist/sind, ist relativ und relational“ (Simon, 2017) und muss daher für die jeweilige Situation rekonstruiert werden. Daher werden in dieser Arbeit bewusst keine spezifischen Heterogenitätsdimensionen im Voraus festgelegt. Der Fokus der Lehrkräfte auf die Leistungsheterogenität der Schüler*innen ist ein Ergebnis von Studie 1.

Diese Überzeugungen filtern die Wahrnehmung, stellen einen Rahmen für die Einordnung und Beurteilung einer konkreten Situation bereit und steuern das Verhalten der Lehrkräfte. Dadurch haben Überzeugungen Einfluss auf das Wahrnehmen, Bewerten und Handeln der Lehrkräfte im Unterricht (Fives & Buehl, 2012). *Bisher fehlen jedoch grundlegende Erkenntnisse darüber, inwiefern die Überzeugungen von Lehrkräften das (intendierte) Handeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen beeinflussen und wie das professionelle Handeln entsprechend gefördert werden kann.* So wurden im Kontext Heterogenität/Inklusion bisher hauptsächlich Einstellungen von Lehrkräften, im Sinne einer psychischen „Tendenz, die sich im Ausmaß an Zuneigung oder Abneigung“ (Eagly & Chaiken, 1993, S.1) gegenüber Heterogenität/Inklusion zeigt, erhoben. Die dazu vorliegenden Erkenntnisse lassen wenig Rückschlüsse darauf zu, in welche Begründungs- und Handlungszusammenhänge das Wahrnehmen, Bewerten und Handeln der Lehrkräfte bezüglich der Heterogenität ihrer Schüler*innen eingebettet ist und wie es sich vor dem Hintergrund schulischer Kontexte und professionsbedingter Anforderungen gestaltet (Gasterstädt & Urban, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Die differenzierte Analyse von berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität, bei der das Lehrhandeln vor dem Hintergrund seiner organisationalen und strukturellen Bedingungen betrachtet wird, gilt somit als ein Forschungsdesiderat (Gasterstädt & Urban, 2016; Trautmann & Wischer, 2011). Um den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Lehrkräften und ihrem (intendierten) Lehrhandeln im Kontext von Heterogenität zu erfassen, plädieren Gasterstädt & Urban (2016) deshalb dafür, die „Differenzlinien in unterrichtlichen Interaktionen in den Blick [zu] nehmen und die Erforschung von handlungsrelevanten Einstellungen von Lehrkräften in sich inklusiv entwickelnden Settings zu ermöglichen“ (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 63). Die Beschäftigung mit den Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte in Schule und Unterricht findet aktuell vor allem im Zuge der sozial konstruktivistisch und ethnographisch begründeten Differenzforschung statt (Emmerich, 2016; Idel et al., 2017; Rabenstein, 2018; Sturm, 2013; Tervooren et al., 2018). In größtenteils explorativ, rekonstruktiv ausgerichteten Forschungsvorhaben werden Differenzierungspraktiken in Schule und Unterricht nachgezeichnet. Dabei liegt der Fokus dieser Studien darauf, die Folgen der Differenzierungspraktiken für die (Re-)Produktion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen sowie auf die Chancengleichheit von Schüler*innen zu rekonstruieren (Budde et al., 2017). Die Fragen danach, welche *Auswirkungen Differenzierungspraktiken auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte haben bzw. wie diese Praktiken professionalisiert werden können*, werden bisher nur am Rande gestreift. Das Wissen darüber ist jedoch eine zentrale Grundlage für die Gestaltung von wissenschaftlich fundierten Professionalisierungsmaßnahmen (Reusser et al., 2011; Trautmann & Wischer, 2011; Wilde & Kunter, 2016).

Um diesem Forschungsdesiderat nachzugehen, werden im Rahmen der Arbeit zwei zentrale Forschungsanliegen verfolgt: Zum einen besteht ein Erkenntnisinteresse darin, die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit ihrem (intendierten) Unterrichtshandeln im Kontext von Heterogenität zu analysieren. Der Annahme folgend, dass Heterogenität in unterrichtlichen Interaktionen auch konstruiert und bearbeitet wird, liegt der Fokus der Analyse entsprechend auf den Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte und den darin wirksamen Überzeugungen. Zum anderen liegt ein Erkenntnisinteresse darin, zu eruieren, inwiefern das professionelle Handeln im Hinblick auf diese Differenzierungspraktiken und Überzeugungen der Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen gezielt gefördert werden kann. Auf der Grundlage dieses zweigliedrigen Forschungsinteresses, das sowohl die Analyse als auch die Förderung der Differenzierungspraktiken bzw. der darin wirksam werdenden Überzeugungen betrifft, ist die Dissertationsschrift folgendermaßen aufgebaut:

In Kapitel zwei wird der Problemhorizont aufgespannt und der Blick auf die beiden zentralen Konstrukte – das der Differenzierungspraktiken und das der berufsbezogenen Überzeugungen – gerichtet. Es wird dargelegt, welche Herausforderungen im Zuge aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen das Berufsfeld von Lehrkräften bezüglich des Umgangs mit Heterogenität kennzeichnen. Außerdem wird das Professionalisierungsverständnis dieser Arbeit aufgezeigt und ausgeführt, wodurch sich professionelles Lehrhandeln im Kontext von Heterogenität auszeichnet. Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung der offenen Forschungsdesiderate und den daraus resultierenden Forschungsanliegen dieser Arbeit.

Kapitel drei widmet sich den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit. Zunächst wird ausgeführt, wie die beiden Konstrukte der Differenzierungspraktiken und der berufsbezogenen Überzeugungen im Kontext von Heterogenität verwendet und warum sie für diese Arbeit zusammengedacht werden (Kapitel 3.1). Es folgen die für diese Arbeit zentralen theoretischen Grundlagen zu den Differenzierungspraktiken von Lehrkräften (Kapitel 3.2). Dazu wird der Forschungsansatz erläutert und dargelegt, wie mithilfe der Einnahme einer Analyseperspektive auf das Lehrhandeln die Beobachtungspraxis der Lehrkräfte rekonstruiert werden kann. Außerdem werden die zentralen Erkenntnisse zu den Differenzierungspraktiken im Zusammenhang mit dem professionellen Lehrhandeln von Lehrkräften resümiert. In Kapitel 3.3 wird auf die theoretischen Grundlagen zum Überzeugungskonstrukt eingegangen. Dabei werden eine Begriffsbestimmung vorgenommen, die Charakteristika der Überzeugungen erläutert und ihr Einfluss auf das professionelle Lehrhandeln aufgezeigt. Im Anschluss daran, werden die Ansätze und Modelle zur Professionalisierung des Lehrhandelns dargelegt, die auf eine Veränderung von Überzeugungen abzielen. In Kapitel 3.4 wird abschließend

zusammengefasst, inwiefern die beiden Forschungszugänge jeweils einen heuristisch wertvollen Beitrag für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bieten können.

Anhand dieser theoretischen Grundlagen zu den beiden zentralen Konstrukten dieser Arbeit wird weiter ausgeführt, warum reflexionszentrierte Lernumgebungen besonders dazu geeignet sind, heterogenitätssensibles Lehrhandeln anzuregen. Die zentralen theoretischen Erkenntnisse zur Gestaltung reflexionszentrierter Lernumgebungen werden in Kapitel 3.5 vorgestellt und erläutert.

Anschließend werden in Kapitel 3.6 die theoretischen Grundlagen beleuchtet und beschrieben, die der wissenschaftlich fundierten Entwicklung eines bedarfsgerechten Fortbildungsangebotes zugrunde gelegt werden. Dabei wird auch Design-Based Research als Ansatz für die forschungsbasierte Konzeption, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten vorgestellt.

Die drei Studien des Dissertationsvorhabens, die bereits in Form von Artikeln in einschlägigen Fachzeitschriften veröffentlicht bzw. eingereicht wurden, werden in Kapitel 4 methodisch eingeordnet und in Zusammenhang gebracht.

In Kapitel fünf, sechs und sieben sind die drei kompletten Artikel jeweils einzusehen.

In einer abschließenden Diskussion in Kapitel acht werden die zentralen Ergebnisse dieser Studien zusammengefasst (Kapitel 8.1) und kritisch diskutiert (Kapitel 8.2). Darüber hinaus werden Anknüpfungspunkte für die Forschung (Kapitel 8.3) sowie die Bildungspraxis (Kapitel 8.4) aufgezeigt.²

² Für eine schlüssige Darstellung des kumulativen Dissertationsprojekts ist es im Rahmen der Gesamtdarstellung teilweise notwendig, auf Inhalte aus den einzelnen Artikeln zurückzugreifen. Die entsprechenden Textstellen werden im Folgenden ausgewiesen.

2 Problemhorizont

Die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktthema entwickelt. Dabei haben sich die Perspektiven auf die Heterogenität der Schüler*innen sowie auf den professionellen Umgang mit dieser stetig verändert. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass der Diskurs über Heterogenität interdisziplinär und als „pädagogischer Reformdiskurs“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 17) geführt wird, (eine Übersicht zu Entwicklung und Hintergründen der Debatte lässt sich z.B. bei Trautmann & Wischer (2011) sowie Biederbeck & Rothland (2017) nachlesen). Heterogenität kann dabei allgemein definiert werden als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde, 2013, S. 8). Gleichzeitig ist Heterogenität als ein „perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt“ (Seitz, 2008, S. 193), daran gebunden, wie Lehrkräfte die Differenzen zwischen Schüler*innen im Unterricht wahrnehmen und wie sie ihr Lehrhandeln entsprechend danach ausrichten (Seitz, 2008). Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat die intensive Beschäftigung damit, wie Lehrende den Umgang mit heterogenen Lerngruppen wahrnehmen, bewerten und gestalten, zu einer Fülle an unterschiedlichen Forschungsfragen, -zugängen und Begrifflichkeiten geführt (Bohl et al., 2017; Brodesser et al., 2020; Trautmann & Wischer 2011; van Ackeren et al., 2021). Dabei sind in diesem Diskurs zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen prominent: Die der Differenzforschung sowie die der Überzeugungsforschung. Die Konstrukte der Differenzierungspraxis sowie der berufsbezogenen Überzeugungen sind in unterschiedlichen Forschungsrichtungen verortet und verweisen auf verschiedene professionstheoretische Perspektiven. Dadurch werden sie in differenten Kontexten verwendet und kaum im Zusammenhang betrachtet (Biederbeck & Rothland, 2017; Trautmann & Wischer, 2011). In der Auseinandersetzung mit den Fragestellungen, wie professionelles Handeln im Kontext von Heterogenität analysiert und gefördert werden kann, können sie jedoch beide jeweils wertvolle Erkenntnisse liefern. Auf diese Erkenntnisse soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

Professionelles Lehrhandeln erfordert von Lehrkräften einen wertschätzenden und pädagogisch sinnvollen Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Biederbeck & Rothland, 2017; Terhart, 2015; Trautmann & Wischer, 2011; Welskop & Moser, 2020). Diese Forderung kann jedoch im Konflikt mit der schulischen Anforderung stehen, vereinheitlichend vorzugehen und alle Schüler*innen gleichermaßen zu fördern (Helsper, 2001). So konstatiert Helsper im Zuge der aktuellen Entwicklungen für die Differenzierungsantinomie eine Zunahme der Widersprüche „zwischen Universalistischen Prinzipien einer Gleichbehandlung aller, einer

universalistischen Inklusion und gleichzeitig einer immer stärkeren Ausdifferenzierung sozialer Milieus und Lebenslagen mit sozialen Spreizungseffekten und einer daraus resultierenden Problematik der Sozialintegration (Exklusionsphänomene)“ (Helsper, 2001, S. 63). Wie Lehrkräfte mit den damit zusammenhängenden Herausforderungen, Unsicherheiten und teilweise widersprüchlichen schulischen Anforderungen umgehen, wird maßgeblich von ihren berufsbezogenen Überzeugungen beeinflusst. Denn diese sind entscheidend dafür, wie Lehrkräfte Unterrichtssituationen interpretieren, wie sie das Handeln an die jeweiligen Bedingungen adaptieren und welche unterrichtlichen Überlegungen sie diesbezüglich anstellen (Biederbeck & Rothland, 2017; Reusser et al., 2011; Woolfolk Hoy et al., 2006). Dies ist vor allem dahingehend bedeutend, da Heterogenität nicht nur eine Tatsache ist, die von außen in den Unterricht hineingetragen wird, sondern auch ein „subjektiv konstruiertes und im sozialen Kontext (re-) produziertes Phänomen“ (Welskop & Moser, 2020, S. 21; Emmerich & Hormel, 2013). Um im Unterrichtsalltag kommunizieren zu können und handlungsfähig zu sein, müssen Lehrkräfte Unterscheidungen vornehmen, ihnen pädagogische Relevanz zuweisen und sie zur Leistungsbewertung heranziehen (Emmerich & Hormel, 2013; Sturm, 2013). Wie Lehrkräfte diese Differenzen konstruieren und bearbeiten hängt ebenfalls mit ihren Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern zusammen (Wilde & Kunter, 2016). Da diese Überzeugungen den Lehrkräften oftmals nicht bewusst vorliegen und in Handlungsroutinen verwoben sind, können sie den professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen auch negativ beeinträchtigen (Reusser et al., 2011; Woolfolk Hoy et al., 2006). So kann die situative Konstruktion von Unterschieden und die Bewältigung unterrichtspraktischer Anforderungen dazu führen, dass Unterrichtsprobleme selbst erzeugt und Handlungsspielräume verengt werden (Emmerich & Goldmann, 2018).³

Professionelles, heterogenitätssensibles⁴ Lehrhandeln zeichnet sich entsprechend dadurch aus, sich der eigenen Differenzierungspraxis bewusst zu sein und der Fähigkeit, diese Differenzierungspraxis kontinuierlich zu reflektieren und, wenn nötig, weiterzuentwickeln (Idel et al., 2017). Dies schließt ein Bewusstsein mit ein über „den Konstruktcharakter von Heterogenität und über die mit den Differenzierungspraktiken potenziell einhergehenden Benachteiligungen“ von Schüler*innen“ (Welskop & Moser 2020, S. 27; Tervooren et al., 2018). Da die Unterrichtswirklichkeit dynamisch und komplex ist und die Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln ambivalent sind, erfordert dies von Lehrenden weiter die

³ In dieser Arbeit stehen die subjektiv wahrgenommenen Deutungen und Handlungen im Unterricht der Lehrkräfte im Fokus. Die Rekonstruktion zielt entsprechend darauf ab, die von den Lehrkräften wahrgenommenen Unterschiede sowie die damit zusammenhängenden wahrgenommenen Handlungsspielräume zu analysieren. Wie die Lehrkräfte in realen Unterrichtssituationen differenzieren und handeln wird im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft.

⁴ Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität wird auch unter den Begriffen der Differenz- und Diversitätssensibilität verhandelt, z.B. bei Tervooren et al. (2018).

Fähigkeit, „Theorie und Praxis immer wieder neu produktiv miteinander zu verbinden und situativ angemessen zu handeln (Baust & Pachner, 2019, S. 268; Helsper, 2016; Nittel, 2000; Tietgens, 1988). So ist Professionalität „kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85). Professionelles Lehrhandeln erfordert somit Bildungs- und Transformationsprozesse im Rahmen der beruflichen Praxis, die die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus anregen können (Helsper, 2016; Nittel, 2000).

Für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten, die auf eine Weiterentwicklung der berufsbezogenen Überzeugungen und die Förderung heterogenitätssensiblen Lehrhandelns abzielen, fehlen jedoch grundlegende empirische Erkenntnisse (Biederbeck & Rothland, 2017; Schmitz & Simon, 2018; Terhart, 2015):

1. Dies betrifft zum einen das Wissen über die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, die zum Tragen kommen, wenn Lehrkräfte im Unterricht Differenzen zwischen ihren Schüler*innen konstruieren und bearbeiten. *Zuerst ist die Frage zu klären, inwiefern Überzeugungen mit der Differenzierungspraxis der Lehrkräfte zusammenhängen und sich professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln vor diesem Hintergrund gestaltet.* So wird heterogenitätssensibles Lehrhandeln bisher sehr allgemein definiert und nicht weiter ausdifferenziert bzw. konzeptualisiert (eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Schmitz et al., 2019). Nur wenn klar ist, welche Überzeugungen im Rahmen der Differenzierungspraxis eine zentrale Rolle spielen und inwiefern diese das Lehrhandeln beeinflussen, können sie gezielt gefördert werden.
2. Daran schließt zum anderen die Frage an, *wie berufsbegleitende Professionalisierungsangebote gestaltet werden müssen, um eine Weiterentwicklung von Überzeugungen im Sinne heterogenitätssensiblen Lehrhandelns zu fördern.* Hier fehlen grundlegende Erkenntnisse dazu, *wie Interaktions- und Lernprozesse im Rahmen solcher Lehr-Lern-Arrangements ablaufen* (Gloystein & Moser, 2020). Für die Gewinnung von Erkenntnissen für die wissenschaftlich fundierte Entwicklung und Implementation von erwachsenenpädagogischen Fortbildungsangeboten ist weiter die Fragestellung relevant, *inwiefern ein solches Angebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht.* So gilt es bei der Designentwicklung und -erprobung die Wahrnehmung und Nutzung eines solchen Fortbildungsangebotes durch die Lehrkräfte vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Bedingungen zu eruieren (Lipowsky, 2020; Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

Um diesen Forschungsdesideraten nachzugehen, werden im Rahmen des kumulativen Dissertationsvorhabens zwei Studien durchgeführt, die Grundlage für die folgenden drei Forschungsarbeiten sind:

1. In der ersten Studie und Forschungsarbeit werden die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften, die im Rahmen ihrer Differenzierungspraxis zum Tragen kommen, und deren Auswirkungen auf das professionelle Lehrhandeln rekonstruiert. Dabei sind die leitenden Forschungsfragen, *wie und warum Lehrkräfte im Unterricht welche Unterschiede zwischen Schüler*innen zu einer (handlungs-)relevanten Tatsache machen und welche Folgen dies für die wahrgenommenen Handlungsspielräume der Lehrkräfte hat*. Um die Differenzierungspraxis und die darin wirksamen Überzeugungen der Lehrkräfte nachzeichnen zu können, wird eine rekonstruktive Interviewstudie mit Lehrkräften der Sekundarstufen im Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie durchgeführt.
2. In der zweiten Studie wird das übergeordnete Erkenntnisinteresse verfolgt, *wie lernförderliche und bedarfsorientierte Fortbildungsangebote gestaltet werden können, damit sie zu einer Weiterentwicklung dieser berufsbezogenen Überzeugungen beitragen und darüber professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln fördern können*. Dazu wird in Anlehnung an den Design-Based Research Ansatz ein theoretisch fundiertes Fortbildungsangebot entwickelt, das im Zuge einer Evaluationsstudie im Rahmen zweier Durchführungsrunden erprobt wird. Um die Lernprozesse der Teilnehmenden nachzeichnen zu können, wird unterschiedliches qualitatives Datenmaterial trianguliert (Flick, 2009). Die Evaluationsstudie besteht aus den folgenden zwei Forschungsarbeiten:
 - 2.1 In Forschungsarbeit 2 wird im Rahmen des ersten Fortbildungsdurchlaufs eruiert, *ob und inwiefern die Lernumgebung eine Veränderung/Weiterentwicklung von Überzeugungen der Lehrkräfte im Kontext von Heterogenität befördern kann*.
 - 2.2 In Forschungsarbeit 3 wird daran anschließend der Fragestellung nachgegangen, *ob und inwiefern die Lehrerfortbildung heterogenitätssensibles Lehrhandeln zu fördern vermag*. Darüber hinaus werden Gelingens- und Misslingsbedingungen bei der Entwicklung und Implementation von Fortbildungsangeboten in den Blick genommen. Dazu wird den Fragestellungen nachgegangen, *ob und inwiefern das Konzept bedarfsorientiert gestaltet ist, und auf die jeweiligen institutionellen und strukturellen Anforderungen reagieren kann*.

3 Theoretische Rahmung

Im Folgenden sollen die für diese Arbeit zentralen theoretischen Grundlagen dargelegt und erläutert werden. Dazu wird zunächst auf die beiden Konstrukte – das der Differenzierungspraktiken und das der berufsbezogenen Überzeugungen – eingegangen und ausgeführt werden, warum diese zwei für diese Arbeit grundlegend sind und daher zusammengedacht werden sollen (Kapitel 3.1). Anschließend werden das Konstrukt der Differenzierungspraktiken (Kapitel 3.2) sowie das der berufsbezogenen Überzeugungen (Kapitel 3.3) mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausgeführt. In Kapitel 3.4 wird zusammengefasst, inwiefern die Erkenntnisse der Differenz- und der Überzeugungsforschung einen wertvollen Beitrag zur Analyse und Förderung des professionellen Lehrhandelns im Umgang mit heterogenen Lerngruppen leisten können. In Kapitel 3.5 werden daraufhin die theoretischen Grundlagen dazu vorgestellt, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, um Überzeugungen im Sinne eines heterogenitätssensiblen Lehrhandelns fördern zu können. Die Erkenntnisse zur Vorgehensweise der forschungsbasierten Konzeption, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten werden in Kapitel 3.6 ausgeführt.

3.1 Differenzierungspraktiken und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität – Erläuterungen zur Verknüpfung zweier verbreiteter Konzepte

In der Forschung zu Heterogenität und Inklusion in Schule und Unterricht ist aktuell der Forschungsansatz der *sozialwissenschaftlich und ethnographisch begründeten Forschung zu Heterogenität, der Differenzforschung* bedeutend (Bohl et al., 2017). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Heterogenität bzw. Differenz verstanden wird „als ein von Beobachtung abhängiges Phänomen, das nicht von außen in die Schule hineingetragen, sondern durch institutionelle und professionelle Unterscheidungspraxen schul- und unterrichtsintern generiert wird“ (Emmerich & Goldmann, 2018).⁵ Die Wahrnehmung, Bewertung und das Handeln im Kontext von Differenz wird entsprechend unter der Fragestellung behandelt, mithilfe welcher sozialer Praktiken Lehrkräfte im Unterricht Differenz zwischen Schüler*innen herstellen und bearbeiten. Dieser Ansatz ist für diese Arbeit heuristisch wertvoll, da mithilfe der Rekonstruktion von Differenzierungspraktiken die Überzeugungen (d.h. die Interpretations-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster) von Lehrkräften sowie die damit zusammenhängenden Handlungsstrategien sichtbar gemacht werden können. Die

⁵ Dabei ist anzumerken, dass soziale Kategorisierung nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen Kontexten, wie der Familie oder der Peer-Group stattfindet und in den Unterricht mit einfließt.

Überzeugungen werden dabei nicht isoliert betrachtet, sondern eingebettet in Begründungszusammenhänge sowie vor dem Hintergrund schulischer Kontexte und professionsbedingter Anforderungen. In der aktuellen Forschungsliteratur werden Differenzierungspraktiken vor allem bezüglich vorfindbarer Normalitätskonstrukte im Modus von In- und Exklusion sowie der damit verbundenen (Re-)Produktion von Benachteiligung und Ungleichheit im Kontext von Schule und Unterricht betrachtet (Budde et al., 2017; Trautmann & Wischer, 2011). Die Fragen, inwiefern diese Differenzierungspraktiken von Lehrenden mit ihrem professionellen Lehrhandeln zusammenhängen und inwiefern diese im Zuge der Professionalisierung gefördert werden können, sind dabei weniger relevant. So wird in diesen Studien nur allgemein auf die Notwendigkeit der Reflexion der Differenzierungspraktiken vor dem Hintergrund der Anforderungen institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse hingewiesen (Sturm, 2013; van Ackeren et al., 2021). Darüber hinaus lassen sich in diesem Forschungsbereich jedoch keine theoretisch und/oder empirisch fundierten Ansätze oder Modelle zur Professionalisierung von Lehrenden finden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von Lehrenden im Kontext von Heterogenität und Inklusion findet vor allem im Kontext der Lehramtsausbildung statt und ist vornehmlich kompetenztheoretisch fundiert (Welskop & Moser, 2020).

In der internationalen Bildungs- bzw. Professionalisierungsforschung ist die Beschäftigung mit dem Konstrukt der *berufsbezogenen Überzeugungen* von Lehrkräften prominent (Avramidis & Norwich, 2002; Gebauer & McElvany, 2017; Hachfeld & Syring, 2020; Jordan et al., 2010; Reusser et al., 2011). Berufsbezogene Überzeugungen werden dabei neben unterschiedlichen Wissensfacetten sowie motivationalen Merkmalen als eine Komponente professioneller Handlungskompetenz betrachtet (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2008; Oser, 1998; Reusser et al., 2011). In der breiten internationalen Forschungsliteratur zu den Überzeugungen von Lehrkräften liegen Erkenntnisse darüber vor, wie Überzeugungen entstehen und charakterisiert werden, wie sie das Lehrhandeln beeinflussen und wie sie analysiert und im Rahmen von Professionalisierungsangeboten weiterentwickelt werden können (Forschungsüberblick bei Reusser et al., 2011). Für die Professionalisierung von Lehrkräften sind für diese Arbeit außerdem die theoretisch bzw. empirisch fundierten Professionalisierungsmodelle und -ansätze aus der Forschung zum transformativen Lernen (Koller, 2017; Mezirow, 1997) und zum Deutungslernen (Arnold, 1996; Schüßler, 2000) sowie die Erkenntnisse aus der Conceptual-Change Forschung (Ho, 2001; Ho et al., 2001; Richardson & Placier, 2001) bedeutend. Diese Modelle und Ansätze beziehen sich jedoch nicht auf den Kontext „Heterogenität“, sodass diese Übertragung erst herzustellen ist.

Warum sind beide Forschungsperspektiven für diese Arbeit relevant? Zentrales Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gefördert werden kann. Da das Lehrhandeln und die Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte von Überzeugungen gesteuert werden, ist es entscheidend, zu wissen, inwiefern und welche Überzeugungen dafür relevant sind. Mithilfe der Rekonstruktion der Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte soll deshalb im ersten Schritt analysiert werden, wie sich professionelles Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gestaltet. Erst mit diesem Wissen kann eruiert werden, wo und wie bedarfsgerechte Professionalisierungsangebote ansetzen müssen, um heterogenitätssensibles Lehrhandeln entsprechend zu fördern. Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit sind also sowohl die Rekonstruktion als auch die Weiterentwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen zentrale Elemente. Mithilfe der beiden Forschungsperspektiven soll diesem zweigliedrigen Erkenntnisinteresse folgendermaßen nachgegangen werden:

Für die Rekonstruktion und das Sichtbarmachen von Überzeugungen kann insbesondere die *Differenzforschung* einen hilfreichen Zugang sowie wertvolle Erkenntnisse bieten. So zeigt die Kritik an der Einstellungs-/Überzeugungsforschung, dass es bisher kaum gelungen ist, handlungsleitende Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität zu erheben (siehe Kapitel 1). Auf der anderen Seite können die Erkenntnisse der Differenzforschung bisher nur wenige Hinweise darauf liefern, wie das Lehrhandeln im Kontext von Heterogenität bzw. Differenz professionalisiert werden kann. Für die Fragen danach, wie sich professionelles Handeln im Kontext von heterogenen Lerngruppen gestaltet und wie die analysierten Überzeugungen gezielt weiterentwickelt werden können, sind deshalb die Erkenntnisse der *Professionalisierungs-* bzw. *Überzeugungsforschung* von wesentlicher Bedeutung. Die für diese Arbeit zentralen theoretischen Grundlagen zu den beiden Konstrukten der Differenzierungspraktiken sowie der berufsbezogenen Überzeugungen werden im Folgenden ausführlich erläutert. In einem anschließenden Fazit werden die zentralen Aspekte der beiden Forschungszugänge für diese Arbeit zusammengefasst.

3.2 Differenzierungspraktiken von Lehrkräften

Die qualitativ-rekonstruktiven Studien, die die Wahrnehmung, Bewertung und das Handeln im Kontext Heterogenität/ Inklusion von Lehrkräften in den Blick nehmen, lassen sich im Bereich der soziologisch und ethnographisch begründeten Forschung zu Heterogenität und Differenz (Emmerich, 2016; Idel et al., 2017; Rabenstein, 2018; Sturm, 2013; Tervooren et al., 2018) sowie der (Re-)konstruktiven Inklusionsforschung (Budde et al., 2017) verorten. Grundlegend für diese Forschungsrichtung ist die Annahme, dass Heterogenität bzw. Differenz kein naturgegebenes Phänomen, sondern ein Konstrukt ist, das in Schule und Unterricht mit

hervorgebracht wird. Im Rahmen dieses prozesshaften Verständnisses von Differenz als Differenzierung wechselt der Blick von einem Umgang mit einer vorgefundenen Heterogenität/Differenz zu der institutionellen und professionellen Konstruktion und Bearbeitung von Differenz (Emmerich & Hormel, 2013, Rabenstein & Steinwand, 2018). Die einzelnen Differenzdimensionen werden dabei nicht separat, sondern als im Wechselspiel begriffen betrachtet (Budde et al., 2017; Budde & Hummrich, 2015). Sie werden vor allem dann relevant, wenn sie sich für die soziale Position der unterschiedenen Personen oder Personengruppen negativ auswirken (Wenning, 2017). So fokussieren die Studien vorfindbare Normalitätskonstrukte im Modus von In- und Exklusion sowie der damit verbundenen (Re-)Produktion von Benachteiligung und Ungleichheit im Kontext von Schule und Unterricht (Budde et al., 2017; Trautmann & Wischer, 2011). Der Inklusionsdiskurs, der von der Intersektionalitätsforschung (z.B. Riegel, 2016), der praxeologischen Wissenssoziologie (z.B. Sturm, 2016) und der Praxistheorie (z.B. Budde & Rißler, 2022) vorangetrieben wird, knüpft damit an macht- und ungleichheitstheoretische Perspektiven an. In Anlehnung an das interpretative Paradigma liegt dieser Forschungsrichtung die Perspektive zugrunde, dass:

(...) soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht. Insofern also angenommen wird, dass soziale Wirklichkeit als sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete von den Handelnden erlebt und durch interaktives Handeln konstruiert wird, sieht es eine rekonstruktiv verfahrenende Sozialforschung als notwendig an, an der Alltagswelt und den Erfahrungs-, Erlebens- und Interpretationsmustern der Untersuchten anzusetzen. Auf der Basis der Beobachtung von Handeln bzw. der symbolischen Repräsentationen des Handelns können die Interpretationen von Wirklichkeit der Akteure, die sie in und mit ihren Handlungen vollziehen sowie die latenten Sinnzusammenhänge alltagsweltlichen Deutens und Handelns, die gewöhnlich nicht reflexiv verfügbar sind, rekonstruiert werden (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 189).

Idel et al. (2017) erläutern, dass die theoretische Annahme über die Konstruktion von Differenz nicht bedeutet, „dass diese Differenzen bloß konstruiert werden, vielmehr wird etwas Gegebenes als etwas Bestimmtes bezeichnet und im Unterschied zu etwas Anderem als Differenz markiert“ (Idel et al., 2017, S. 144). Grundlegend für die Erzeugung von Differenz ist also ein Prozess des sinnhaften Bezeichnens und Unterscheidens, den Emmerich (2016) in Anlehnung an die Systemtheorie Luhmanns als eine soziale Praxis des Beobachtens fasst. Die Beobachtung ist Voraussetzung und Resultat jeder Differenzierung und ein fundamentales Element professioneller-pädagogischer Praxis (de Boer & Reh, 2012; Emmerich, 2016). Dem liegt zugrunde, dass die Bestimmung und Benennung der Differenz Voraussetzungen für pädagogisches Handeln und Kommunizieren im Schulkontext sind. Lehrkräfte müssen

Unterscheidungen generieren (Differenzkonstruktion), diesen eine pädagogische Relevanz zuordnen und sie dem pädagogischen Handeln (Differenzbearbeitung) sowie der Bestimmung und Abstufung von Leistungsfähigkeit zugrunde legen (Emmerich & Hormel, 2013). Dabei sind Differenzkonstruktionen immer auch Ausdruck der Bewältigung divergierender unterrichtspraktischer Anforderungen (Emmerich & Goldmann, 2018; Helsper, 2001; Sturm, 2013). Emmerich (2016) verweist hier auf die dem Bildungssystem immanente Doppelstruktur von Organisationssystem (Schule) und Interaktionssystem (Unterricht): Während die organisatorische Kommunikation Voraussetzung für das Ermöglichen von Selektion ist, dient die pädagogische Kommunikation der Ermöglichung von Lernprozessen für Schüler*innen (Emmerich, 2016; Baust, o.J.). Da jede pädagogische Handlung mit der doppelten Systemreferenz „Fördern und Selektieren“ ausgestattet ist, erfüllt auch die Differenzierung der Lehrkräfte einen doppelten Zweck: Die Unterscheidung der Schüler*innen nach den Kategorien besser vs. schlechter dient der selektionsorientierten Differenzierung, die Differenzkategorien vermittelbar vs. nicht vermittelbar der pädagogischen Interaktion (Emmerich, 2016). Dabei ist weiter zwischen kategorisierenden und graduellen Zuschreibungen zu unterscheiden: Während Zuschreibungen, die einen unveränderbaren Zustand beschreiben als kategorial bezeichnet werden (z.B. Nicht-Können), sind graduelle Zuschreibungen auf einen veränderbaren Zustand bezogen (z.B. Nicht-Wollen) (Emmerich, 2016; Baust, o.J.).

In der Differenzforschung ist diese performative Herstellung von Differenz im Hinblick auf die Inklusion und Exklusion von Schüler*innen und der damit einhergehenden (Re)Produktion vom Bildungsungleichheit zentraler Forschungsgegenstand. Dabei ist es ein grundlegendes Erkenntnisinteresse herauszufinden, „wie Differenzen unterrichtlich hergestellt und zu Barrieren in Lehr-/Lernprozessen werden“ (Sturm, 2013, S. 132). Wie bereits dargelegt wurde, stehen dabei vor allem die Auswirkungen der Differenzierung für die Schüler*innen im Fokus. Darüber hinaus kann diese Perspektive auch einen wertvollen Zugang zur Analyse professionellen Handelns im Kontext von Heterogenität/Inklusion, mit Blick auf die Überzeugungen von Lehrkräften ermöglichen (bezogen auf ihr Wahrnehmen, Bewerten und Handeln).

So ist es nach Emmerich und Goldmann (2018) möglich, mithilfe einer rekonstruktiven Analyseperspektive die Beobachtungspraxis der Lehrkräfte zu beobachten. In Form einer sogenannten Beobachtung zweiter Ordnung kann analysiert werden, wer Heterogenität wie und mithilfe welcher Unterscheidungen zu einem unterrichtsrelevanten Sachverhalt macht und welche Folgen dies mit sich bringt (Emmerich & Goldmann, 2018). Diese rekonstruktive Analyseperspektive ermöglicht den für diese Arbeit notwendigen, differenzierten Blick auf das

Zusammenspiel von Beobachtung/Konstruktion von Differenz und der Bearbeitung von Differenz (Emmerich & Goldmann, 2018).

3.3 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften

Im Folgenden soll ein Überblick über die für diese Arbeit grundlegenden theoretischen Erkenntnisse zu den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften gegeben werden. Nach einer Begriffsbestimmung und Charakterisierung des Konstruktes werden die theoretischen Grundlagen zur Professionalisierung des Lehrhandelns - mit Blick auf die Überzeugungen von Lehrkräften und der Förderung von Heterogenitätssensibilität - ausgeführt.

3.3.1 Begriffsbestimmung und Charakteristika von berufsbezogenen Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen⁶ von Lehrkräften stellen seit einigen Jahrzehnten ein Schwerpunktthema der internationalen „fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Lehr- und Unterrichtsforschung“ (Reusser et al., 2011, S. 642; Biederbeck & Rothland, 2017; Trautmann & Wischer, 2011) dar. Sie gelten als elementarer Bestandteil professionellen Handelns und bilden die Grundlage dafür, wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten (Reusser et al., 2011; Seifried, 2009). Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass sich Überzeugungen im Lehrhandeln realisieren und auf mentale Zustände beziehen, die Aussagen über „die wahrgenommene Wirklichkeit, Bewertungen und normativen Vorstellungen enthalten (können)“ (Alemann, 2015, S. 109, Seifried, 2009) existiert bis heute keine einheitliche begriffliche und konzeptuelle Fassung (Falkenberg, 2020; Reusser et al., 2011; Trautwein, 2013). So hat die umfangreiche wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem „messy construct“ (Pajares, 1992) zu einer Vielzahl an Begriffen geführt, die sich teilweise auf differente Konstrukte beziehen, teilweise aber auch synonym verwendet werden. Dies hängt unter anderem mit unterschiedlichen Forschungsperspektiven sowie Übersetzungsschwierigkeiten zusammen (Reusser et al., 2011). Neben dem Begriff der Überzeugungen finden sich unter anderem auch die Begriffe „Deutungsmuster“ (Arnold, 1985), „subjektive Theorien“ (Groeben & Scheele, 1977), „Einstellungen“ (Müller & Wendeler, 1979), „Konzeptionen“ (Entwistle & Peterson, 2004; Gow & Kember, 1993; Sembill & Seifried, 2009), „Sichtweisen“ (Seifried, 2009) und „pädagogischen Orientierungen oder Grundhaltungen“ (Fend, 1998, 2008). Da die genannten Konstrukte Überschneidungen mit dem der „Überzeugungen“ aufweisen, werden die Ergebnisse entsprechender Studien ebenfalls in die vorliegende Arbeit einbezogen.

⁶ Auch wenn im Folgenden der Zusatz „berufsbezogen“ nicht immer genannt wird, so ist in dieser Arbeit die Rede von Überzeugungen, die im Rahmen der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte auftreten.

Der Begriff der „berufsbezogenen Überzeugungen“ wurde für diese Arbeit gewählt, da er sich in der internationalen Forschung weitgehend durchgesetzt hat und somit am besten anschlussfähig ist (Falkenberg, 2020; Reusser et al., 2011; Trautwein, 2013). Demgegenüber ist beispielsweise das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien vorrangig im deutschsprachigen Raum verbreitet (Groeben & Scheele, 1977). Ein weiterer Grund für die Wahl des Überzeugungsbegriffs ist, dass mit diesem nicht wie bei „Einstellungen“ nur ein „bestimmtes Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1) gegenüber einem Gegenstand erfasst wird, sondern auch die damit zusammenhängenden komplexen Strukturen, die dem Berufshandeln zugrunde liegen (Falkenberg, 2020; Reusser et al., 2011). Dies ist beispielsweise auch bei dem Konstrukt der Deutungsmuster der Fall, die definiert werden als Strukturen „[...] unserer Realitätswahrnehmung und Problemlösung“ (Siebert, 2019, S. 131; Arnold, 1985). Deutungsmuster werden in der (sozialwissenschaftlichen) Forschung jedoch hauptsächlich als kollektives Phänomen verhandelt (Liebeskind, 2011), während Überzeugungen als ein persönliches Merkmal definiert werden, das an Einzelpersonen gebunden ist (Alemann, 2015; Reusser et al., 2013). Darüber hinaus weist das Konstrukt der Überzeugungen einen stärkeren Handlungsbezug auf als das Deutungsmusterkonzept (Alemann, 2015).

Folgende Definition der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften hebt ihre Merkmale sowie ihre Bedeutung für das individuelle Lehrhandeln besonders deutlich hervor. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen sind:

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-/Lernprozessen, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben (Reusser et al., 2011, S. 478).

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich danach unterscheiden, auf welchen Gegenstandsbereich sie sich beziehen: Sie können sowohl auf die Lehrkraft selbst, auf den Lehr-Lernkontext, auf das Bildungssystem oder auf die Gesellschaft verweisen (Kunter & Pohlmann, 2015; Woolfolk Hoy et al., 2006). Im vorliegenden Forschungsvorhaben werden Überzeugungen zum „Lehr-Lernkontext“ in den Blick genommen, konkret Überzeugungen bezüglich der Unterschiede zwischen Schüler*innen, die für die Lehrkräfte in unterrichtlichen Interaktionen handlungsrelevant werden. Damit grenzt sich diese Arbeit explizit von den Studien ab, die Überzeugungen gegenüber vorab definierten Heterogenitätsdimensionen oder

gegenüber den gesellschaftlich und bildungspolitisch normativ aufgeladenen Konzepten von Heterogenität und Inklusion eruieren.

Überzeugungen und ihre Rolle für das Lehrhandeln

Auf Grundlage der Forschung zu den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften kann konstatiert werden, dass diese eine bedeutende Grundlage des Lehrhandelns und „eine zentrale Komponente der professionellen Kompetenz“ (Seifried, 2009, S. 42) sind. Mithilfe ihrer Überzeugungen reduzieren und strukturieren Lehrkräfte die komplexe und dynamische Unterrichtssituation; die Überzeugungen geben ihrem Denken und Handeln Sicherheit, Orientierung und Struktur (Arnold, 1985; Reusser et. al, 2011). Fives & Buehl (2012) zeigen in ihrem Modell auf, inwiefern Überzeugungen einen Rahmen für die Situationswahrnehmung und -bewertung sowie für das Handeln der Lehrkräfte bilden: Überzeugungen wirken als ein Wahrnehmungsfilter, vor dem Ereignisse und Erfahrungen interpretiert und mit dessen Hilfe relevante Inhalte und Ereignisse identifiziert werden. Dabei bilden sie auch die Grundlage für die Situationsbewertung, das heißt die Einordnung und Beurteilung der jeweiligen Situation. Auch das Verhalten in der jeweiligen Situation, die konkreten Handlungsstrategien, die die Lehrkräfte anwenden, werden von den Überzeugungen gesteuert (Fives & Buehl, 2012; Wilde & Kunter, 2016). Damit nehmen Überzeugungen eine Brückenfunktion zwischen dem pädagogischen Wissen und dem Lehrhandeln ein: Berufsbezogene Überzeugungen prägen maßgeblich die Entscheidung darüber, welches professionelle Wissen in der jeweiligen Situation angemessen erscheint und angewendet wird (Arnold, 1985; Reusser et al., 2011; Tietgens, 1989).

Für diese Arbeit ist es bedeutend, die Überzeugungen in den Blick zu nehmen, die im Zuge des (intendierten) Lehrhandelns zum Tragen kommen. Während viele Studien zeigen, dass unterrichtsbezogene Überzeugungen mit Unterrichtshandeln und darüber hinaus auch den Schülerleistungen zusammenhängen (Buehl & Beck, 2015; Fives & Buehl, 2012; Woolfolk Hoy et al., 2006) gibt es auch Studien, die keinen direkten Zusammenhang zwischen den erhobenen Überzeugungen und Handlungen nachweisen konnten (Fives & Buehl, 2012; Gasterstädt & Urban, 2016; Pajares, 1992; Wilde & Kunter, 2016; Woolfolk Hoy et al., 2006). Beispielsweise wurden in einer Studie vorwiegend positive Überzeugungen der befragten Lehrkräfte gegenüber der individuellen Förderung von Schüler*innen festgestellt, dennoch kam diese im Unterricht der Lehrkräfte kaum zum Einsatz (Solzbacher, 2008). Gasterstädt & Urban (2016) begründen diese Abweichung von Einstellungen/Überzeugungen und Verhalten bei Studien zur Inklusion/Integration mit forschungsmethodischen Mängeln, da diese auf einem wenig ausdifferenzierten Einstellungskonzept, einem kaum ausdifferenzierten Verständnis der Begriffe Inklusion und Integration sowie der Kategorisierung von

Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf basieren. Auch Fives & Buehl (2012) verweisen auf messmethodische Probleme, da die Erhebung von Überzeugungen der Lehrkräfte größtenteils auf Selbstberichten basiere, die durch Wahrnehmungstendenzen, wie der sozialen Erwünschtheit beeinflusst werden. Hier zeigt sich eine grundlegende Problematik der Forschung zu Überzeugungen: Überzeugungen, vor allem die, die im Handeln zum Tragen kommen, sind schwer zugänglich, da sie dem Individuum größtenteils unbewusst vorliegen (Reusser et al., 2011; Wahl, 2013). Dass es schwierig ist, von einer Überzeugung auf das Lehrhandeln der Lehrkräfte zu schließen liegt weiter darin begründet, dass das Zusammenspiel zwischen Überzeugungen und Handeln komplex ist. Überzeugungen sind als Cluster organisiert, die sowohl miteinander verbunden als auch isoliert nebeneinander existieren und keine Verbindung zueinander aufweisen müssen (Reusser et al., 2011). Dabei wirken in einer Situation immer mehrere Überzeugungen einer Person zusammen, die auch widersprüchlich und konkurrierend sein können (Pajares, 1992; Reusser et al., 2011). Zum Beispiel, wenn Lehrkräfte inklusivem Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen, aber diesbezüglich geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen und deshalb auf Frontalunterricht zurückgreifen. Auch zeigt Woolfolk Hoy (2006) im Rahmen einer Studie auf, dass eine positive Überzeugung gegenüber der Heterogenität von Schüler*innen mit unterschiedlichen Handlungsstrategien einhergehen kann: Manche Lehrkräfte akzeptieren die Unterschiede, gehen aber nicht weiter auf diese ein, andere reflektieren diese und setzen sich bewusst mit ihren Folgen für die Unterrichtsgestaltung auseinander, wieder andere heben die Unterschiede ihrer Schüler*innen im Unterricht besonders hervor (Wenning, 2007). Darüber hinaus wirken Überzeugungen immer im Zusammenspiel mit weiteren Komponenten der professionellen Kompetenz sowie mit den vorliegenden strukturellen und organisatorischen schulischen Rahmenbedingungen, auf die Lehrkräfte nur bedingt Einfluss haben (Ajzen, 2012; Trautmann & Wischer, 2011).

Individuelle und kollektive Prägung

Die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte entstehen nicht erst mit Eintritt in das Berufsleben, sondern entwickeln sich durch individuelle Lernerfahrungen im Zuge der gesellschaftlichen Sozialisation, der Sozialisation in der Fachdisziplin, durch persönliche Erfahrungen im privaten Umfeld, Lern- und Praxiserfahrungen in der eigenen Schulzeit und in der Lehrerausbildung sowie durch die Vermittlung von Überzeugungen anderer Personen (Pajares, 1992). Dabei werden sie im Zuge der Anwendung in der konkreten Handlungspraxis und in der Interaktion mit anderen immer wieder aktualisiert, teilweise verändert und differenziert (Wilde & Kunter, 2016). Denn berufsbezogene Überzeugungen stehen nicht nur für das Individuum, sondern gehen „als berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ (Reusser et al., 2011, S. 644) über dieses

hinaus. So verweist auch Baumann (2012) darauf, dass die „[d]ie Herausbildung von Überzeugungen [...] praktisch immer ein individueller und kollektiver Prozess [ist]“ (Baumann, 2012, S. 252).

Überzeugungen können somit als ein „individuell verinnerlichter kollektiver Habitus“ (Reusser et al., 2011, S. 644) verstanden werden: Sie verweisen einerseits auf die institutionalisierten sozialen Praktiken, kollektiven Regeln und Prinzipien von Schule, Bildung und Unterricht (Falkenberg, 2020; Reusser et al., 2011; Steinmann & Oser, 2012). Andererseits verweisen sie auf individuelle Erfahrungen und Erlebnisse und auf eine individuelle Aneignung und Interpretation der Wirklichkeit (Arnold, 1985). Dies ist ein zentraler Unterschied zwischen dem Konstrukt der Überzeugungen und dem der Differenzierungspraxis: Während in der Überzeugungsforschung der Fokus auf den subjektiv geprägten Überzeugungen liegt, werden in der sozialwissenschaftlichen Differenzforschung kollektiv geprägte Differenzierungspraktiken betrachtet.

3.3.2 Weiterentwicklung von Überzeugungen – Grundlagen und Ansätze

Wie dargelegt wurde, kommt den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften eine bedeutende Rolle für das professionelle Lehrhandeln zu. Darüber hinaus sind berufsbezogene Überzeugungen auch im Professionalisierungsprozess selbst eine entscheidende Größe, denn Lehrende verändern ihr Lehrhandeln nur dann, wenn die Veränderung in Einklang mit den eigenen Überzeugungen steht. Stimmen beispielsweise pädagogische Konzepte und Unterrichtsreformen nicht mit den Überzeugungen von Lehrkräften überein, werden sie diese kaum in der Praxis umsetzen (Fives & Buehl 2012; Pajares, 1992; Reusser et al., 2013; Richardson & Placier, 2001). Im Rahmen von Professionalisierungsangeboten gilt es deshalb als entscheidend, die Überzeugungen von Lehrkräften gezielt in den Blick zu nehmen (Auferkorte-Michaelis & Szczybra, 2006; Reusser et al., 2011).

Der Forschungsstand zur Weiterentwicklung von Überzeugungen im Zuge von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist äußerst vielfältig. Konsens ist, dass individuelle Überzeugungen stabil sind, da sie dem Individuum eine Orientierungshilfe bieten und dessen Handlungsfähigkeit sicherstellen, ggf. sogar eine identitätsstiftende Funktion haben. Eine Veränderung tiefsitzender, erfahrungsgesättigter und für das Individuum bedeutsamer Überzeugungen (Arnold, 1985; Shulmann, 1987) vollzieht sich deshalb meistens nur durch Druck bzw. in Krisen und gegen Widerstände (Pajares, 1992; Reusser, 1984). Wenn Überzeugungen für die Identität des Individuums weniger zentral sind und sich diese durch einen eher kognitiven Charakter auszeichnen, ist eine Veränderung hingegen eher wahrscheinlich (Trautwein, 2013; Wilde & Kunter, 2016). So unterscheiden sich professionelle Überzeugungen von intuitiven Überzeugungen dadurch, dass sie differenzierter strukturiert, d.h. reflektiert und (wissenschaftlich) begründet sind (Wilde & Kunter, 2016). Damit kommt der

Reflexion, im Sinne einer ergebnisorientierten (Selbst-) Reflexion eine zentrale Rolle für die Professionalisierung des Lehrhandelns zu (Greif, 2008; Pachner, 2013, 2014). So gilt die (theoriegeleitete) reflektierte Auseinandersetzung und Überprüfung der eigenen Überzeugungen gilt als wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Überzeugungen (Lipowsky, 2010; Siebert, 2019; Woolfolk Hoy et al., 2006). Diese muss keinesfalls immer zu einer Veränderung von Überzeugungen führen, auch eine Bestätigung vorliegender Überzeugungen oder eine Ausdifferenzierung oder Erweiterung dieser kann das professionelle Handeln der Lehrkraft unterstützen (Siebert, 2019).

Die Professionalisierung des Lehrhandelns im Sinne einer Weiterentwicklung von Überzeugungen zielt auf die Ermöglichung von Bildungs- und Transformationsprozessen ab (Mezirow, 1997; Siebert, 2011; Baust & Pachner, 2020). In der Erwachsenenbildung existieren unterschiedliche theoretisch und/oder empirisch fundierte Ansätze und Modelle, wie diese Bildungs- und Transformationsprozesse gezielt initiiert werden können. Dazu gehören das transformative Lernen (Mezirow, 1997), das Deutungslernen (Arnold, 1996; Schüßler, 2000) sowie der Conceptual Change Ansatz (z.B. Ho et al., 2001). Gemeinsam ist diesen Ansätzen und Modellen die Annahme, dass Bildungs- und Lernprozesse über den Erwerb von Wissen und Kompetenzen hinausgehen. Die Professionalisierung des Lehrhandelns erfordert vielmehr eine Veränderung und Erweiterung individueller Sinn- und Bedeutungsstrukturen und -perspektiven bzw. von Deutungsmustern und Überzeugungen (Arnold, 1996; Koller, 2017; Mezirow, 1997). Im Folgenden werden die genannten Ansätze kurz vorgestellt und es wird begründet, warum der Conceptual Change Ansatz für diese Arbeit ausgewählt wurde.

Beim Transformativen Lernen nach Mezirow (1997) werden Lernprozesse beschrieben als eine Veränderung von individuellen Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives). Eine Bedeutungsperspektive wird dabei definiert als „Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow 1997, S. 35). Im Rahmen seiner entwicklungspsychologisch fundierten Theorie zeigt Mezirow auf, welche verschiedenen Phasen von Lernenden durchlaufen werden müssen, um Veränderungen dieser Bedeutungsperspektiven anzuregen (Mezirow, 2000). Das transformative Lernen zielt darauf ab, die Reflexionsfähigkeit der Lernenden zu fördern, um rationales Handeln zu ermöglichen, d.h. die Fähigkeit auszubilden „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen, tieferen Einsichten zu handeln“ (Mezirow, 1997, S. 6).

Auch Arnold (1996) beschreibt im Zuge seiner konstruktivistisch geprägten Ermöglichungsdidaktik „Lernprozesse i.S. einer „Transformation“ von Deutungen (Mezirow 1997)“ (Arnold, 1996, S. 722). Dieses Deutungslernen erfordert vom Lehrenden, „die Lernenden in der Selbstevaluation bzw. Selbstaufklärung ihrer handlungsleitenden Muster durch die Inszenierung diskursiv-reflexiver Verfahren zu unterstützen und darin auch alternative, z.B. wissenschaftliche Deutungsangebote einzubinden“ (Schüßler, 2000, S. 110). Der im Hochschulkontext entwickelte Conceptual Change Ansatz von Ho und Kolleg*innen (2001) zielt auf die Veränderung von Lehrkonzeptionen von (Hochschul-)Lehrenden. Lehrkonzeptionen sind Überzeugungen über das Lehren und Lernen, die sich auf einer Skala von lehrendenzentriert bis studierendenzentriert einordnen lassen (Kember, 1997; Prosser et al., 1994; Samuelowicz & Bain, 1992). Da studierendenzentrierte – im Gegensatz zu lehrendenzentrierten – Lehrkonzeptionen das studentische Lernen nachweislich fördern, ist es im Rahmen der hochschuldidaktischen Professionalisierung bedeutend, diese in den Blick zu nehmen und ggf. eine Veränderung im Sinne eines Conceptual Changes anzuregen (Gow & Kember, 1993; Trigwell, 1995).

Der Conceptual Change Ansatz von Ho und Kolleg*innen (2001) wird für diese Arbeit ausgewählt, da er theoretisch und empirisch fundiert ist und für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten am anschlussfähigsten erscheint. Er zeigt auf, welche Prozesse von den Teilnehmenden durchlaufen werden müssen, damit eine Veränderung von Lehr-Lernkonzeptionen bzw. Überzeugungen stattfinden kann. Nach diesem Ansatz setzen individuelle Veränderungsprozesse folgende Phasen voraus: Zuerst ist ein Prozess der Selbsterkenntnis notwendig, bei dem die Lehrkräfte sich der eigenen Überzeugungen und Praktiken bewusst werden und sich mit diesen (selbst-) reflexiv auseinandersetzen. Es folgt eine Phase, in der die Lehrkräfte mit möglichen Unstimmigkeiten ihrer bestehenden Überzeugungen und/oder Unterrichtspraktiken konfrontiert werden. Daraus können eine kritische Hinterfragung und Prüfung dieser sowie ein Bewusstsein für mögliche Veränderungen folgen. Anschließend ist es notwendig, dass Lehrkräfte alternative Überzeugungen und Praktiken kennenlernen und sich damit beschäftigen, inwiefern diese der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis dienen können. In der letzten Phase sollen die Lehrkräfte dabei unterstützt werden, alternative Überzeugungen und Praktiken in ihre Praxis zu transferieren. Dazu ist es wichtig, diesen Praxistransfer gezielt zu initiieren und die Bereitschaft der Lehrkräfte zu stärken, alternatives Deuten und Handeln zu erproben (Ho, 2000; Baust & Pachner, 2020).

3.4 Fazit - Inwiefern können Erkenntnisse der Differenz- und der Überzeugungsforschung einen wertvollen Beitrag zur Analyse und Förderung des professionellen Lehrhandelns im Umgang mit heterogenen Lerngruppen leisten?

In den Kapiteln 3.2 und 3.3 wurden die beiden Konstrukte der Differenzierungspraktiken und der berufsbezogenen Überzeugungen in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit beschrieben und dargelegt. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass zum einen der Forschungszugang und die -perspektiven der Differenzforschung einen wertvollen Beitrag zur Fragestellung leisten, wie Überzeugungen (d.h. die Interpretations-, Wahrnehmungs-, Bewertungsmuster) von Lehrkräften sowie die damit zusammenhängenden Handlungsstrategien sichtbar gemacht werden können. Mit diesem Zugang werden Überzeugungen nicht isoliert, sondern eingebettet in Begründungs- und Handlungszusammenhänge sowie vor schulischen Kontexten und professionsbedingten Anforderungen betrachtet. Hier ist anzumerken, dass in der Differenzforschung nicht der Begriff bzw. das Konstrukt der Überzeugungen verwendet wird, sondern es wird in diesem Zusammenhang gesprochen von den (berufs-)biografisch geprägten, interaktiven Prozessen des Wahrnehmens, Bewertens und Handelns, die der Differenzkonstruktion und -bearbeitung zugrunde liegen (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003; Wenning, 2017). Auch in dieser Arbeit werden Überzeugungen als ein Konstrukt verstanden, das die handlungssteuernde Wirkung entfaltet „in Interaktion mit weiteren Komponenten der professionellen Kompetenz, der berufsbiografischen Prägung, kurz- und längerfristigen Handlungszielen und situativen Bedingungen“ (Reusser et al., 2011, 655). Darüber hinaus unterscheidet sich der Zugang dieser Arbeit von dem der meisten Studien der Überzeugungsforschung vor allem darin, dass im Rahmen der Analyse des Beobachtens und Handelns der Lehrkräfte (Emmerich & Goldmann, 2018) nicht danach gefragt wird, wie Lehrkräfte mit einer vorgefundenen Differenz umgehen. Ausgangspunkt ist vielmehr die Fragestellung, wie auf Basis welcher personenbezogenen Unterscheidungen Lehrkräfte Heterogenität zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen und welche Folgen das hat (Emmerich & Goldmann, 2018). Durch die Einnahme dieser Analyseperspektive auf das Lehrhandeln wird die angestrebte größtmögliche Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand gewährleistet.

Gleichzeitig bietet das Konstrukt der berufsbezogenen Überzeugungen einen wertvollen heuristischen Rahmen insbesondere für die Professionalisierung von Überzeugungen von Lehrkräften. Die Erkenntnisse der Professionalisierungs- und Überzeugungsforschung zeigen die wesentliche Bedeutung der Überzeugungen für professionelles und insbesondere auch heterogenitätssensibles Lehrhandeln auf. Dabei wird auch auf die Funktion und die Eigenschaften dieser Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster verwiesen. Dies ist für die Analyse deshalb relevant, da die Überzeugungen der Lehrkräfte die Blickrichtung

der Analyse vorgeben. So lässt sich festhalten: Mithilfe der Rekonstruktion der Differenzierungspraxis wird sichtbar, wie Lehrkräfte Heterogenität mithilfe welcher Unterscheidungen zu einem unterrichtsrelevanten Sachverhalt machen und welche Folgen dies mit sich bringt. Mithilfe der Rekonstruktion der dabei wirksamen Überzeugungen wird der Fragestellung nachgegangen, aufgrund welcher Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster Lehrkräfte jeweils differenzieren. Überzeugungen stehen dabei als „individuell verinnerlichter kollektiver Habitus“ (Reusser et al., 2011, S. 644) sowohl für die individuellen als auch für die kollektiven Überzeugungen der Berufsgruppe der Lehrkräfte. Das ist für diese Arbeit auch dahingehend entscheidend, da die Überzeugungen vor dem Hintergrund der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Funktionslogiken interpretiert werden sollen (Gasterstädt & Urban, 2016; Trautmann & Wischer, 2011). Gleichzeitig können die Professionalisierungsforschung, insbesondere die Überzeugungsforschung, zentrale Anknüpfungspunkte zur berufsbegleitenden Professionalisierung des Lehrhandelns im Sinne einer Veränderung und Erweiterung berufsbezogener Überzeugungen bieten. Auch sind die erwachsenenpädagogischen Erkenntnisse zur Gestaltung reflexionszentrierter Lernumgebungen sowie die Erkenntnisse zur Entwicklung, Evaluation und Implementation von Fort- und Weiterbildungsangeboten grundlegend für die Bearbeitung des Forschungsanliegens. Auf diese beiden Themen wird in den folgenden zwei Kapiteln näher eingegangen.

3.5 Gestaltung reflexionszentrierter Lernumgebungen zur Förderung heterogenitätssensiblen Lehrhandelns

Im vorausgegangenen Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen und Ansätze zur Weiterentwicklung von Überzeugungen im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen dargelegt. Der Conceptual Change Ansatz bildet dabei den Rahmen für die Konzeption des Fortbildungsangebotes und zeigt auf, „WAS“ passieren muss, d.h. welche Phasen durchlaufen werden müssen, damit transformatives Lernen stattfinden kann. Darüber hinaus stellt sich die Frage, „WIE“ ein Fortbildungsangebot methodisch-didaktisch gestaltet werden sollte, damit diese Phasen angeregt werden können. Im Folgenden wird resümiert, welche methodisch-didaktischen Elemente aus der Professionalisierungsforschung und der Forschung im Kontext Heterogenität in das Fortbildungskonzept eingeflossen sind.

Wie in Kapitel 2 erläutert, kommt der reflexiv-kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichts- bzw. Differenzierungspraxis und den darin wirksam werdenden Überzeugungen eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess zu. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Fortbildungsangebotes basiert deshalb auf den Grundlagen einer reflexionszentrierten Lernumgebung (Hof, 2007). Die ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion,

ein auf Perspektivverschränkung angelegter Austausch mit anderen Lehrkräften sowie die Analyse des Lehrhandelns mithilfe der Fallarbeit sind dabei zentrale Elemente (Greif, 2008; Helsper, 2016; Mezirow, 1997; Pachner, 2013, 2014; Siebert 2019; Baust & Pachner, 2019), die im Folgenden kurz ausgeführt werden.

Die ergebnisorientierte Problem- bzw. (Selbst-)Reflexion beschreibt „einen bewussten 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; zur Bedeutung für Professionalisierungsprozesse vergleiche auch Pachner, 2013, 2014). Weiter dienen im direkten Austausch stattfindende Perspektivverschränkungen dazu, die eigene Betrachtungsweise mit der Betrachtungsweise anderer Professioneller in Bezug zu setzen. Dabei können sich die Lehrkräfte einerseits ihrer eigenen Perspektive bewusstwerden und andererseits neue Perspektiven kennenlernen (Siebert, 2019; Baust & Pachner, 2019). Die Analyse des Lehrhandelns findet im Rahmen reflexionszentrierter Lernumgebungen in der Auseinandersetzung mit konkreten Fallbeispielen bzw. Problemstellungen aus der Unterrichtspraxis statt. Das Erwachsenenbildungskonzept der Fallarbeit basiert auf der Annahme, dass durch das vertiefte Verstehen einer Handlungsproblematik die eigene Handlungsfähigkeit wieder hergestellt bzw. gefördert werden kann (Helsper, 2016; Müller, 1998). Für die fallbasierte Analyse der Differenzierungspraxis sind die Fragestellungen leitend, wer Heterogenität wie und mithilfe welcher Unterscheidungen zu einem unterrichtsrelevanten Sachverhalt macht und welche Folgen dies mit sich bringt (Emmerich & Goldmann, 2018; Baust & Pachner, 2019). Da Lehrkräfte ihre Differenzierungspraxis in der Lehrsituation selbst nicht reflektieren können, ist es erforderlich, die Situation distanziert zu betrachten. Dabei wird zwischen einer Beobachtung erster Ordnung und einer Beobachtung zweiter Ordnung unterschieden. Die Beobachtung erster Ordnung meint die Beobachtungspraxis, d.h. die Praxis, mit der Lehrkräfte Heterogenität/Differenz beobachten bzw. konstruieren. Die Beobachtung zweiter Ordnung bezieht sich auf die Einnahme einer Analyseperspektive auf diese Beobachtungspraxis. Mithilfe der Beobachtung zweiter Ordnung können die eigenen Differenzkonstruktionen sowie deren Folgen für die Unterrichtswirklichkeit analysiert werden. Dabei stellt sich auch die Frage, „welche alternativen Unterscheidungen und Situationsdeutungen in der jeweiligen Situation möglich gewesen wären“ (Emmerich & Goldmann, 2018; Emmerich & Hormel, 2013; Siebert, 2011; Baust & Pachner, 2019).

Ein zentraler Faktor für die nachhaltige Wirkung von Fort- und Weiterbildungsangeboten ist es, das Lehrhandeln vor wissenschaftlichen Theorien, Konzepten und Befunden zu betrachten und zu interpretieren, sodass Lehrkräfte ihre Entscheidungen wissenschaftlich begründen

können (Timperley, 2008). Das notwendige Wissen wird im Rahmen reflexionszentrierter Lernumgebungen nicht zu Beginn verallgemeinernd eingebracht, sondern anhand eines konkreten Fallbeispiels entwickelt (Hof, 2007). Den Dozierenden kommen hier die Rollen von Moderator*innen und Berater*innen zu, die den wissenschaftlichen Bezugsrahmen herstellen, und die Lehrkräfte bei der Analyse und Weiterentwicklung des Lehrhandelns anleiten, beraten und unterstützen. Die Lehrkräfte werden als erfahrene Expert*innen adressiert, die das Wissen und die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mitbringen und somit einen großen Teil zu den Inhalten der Fortbildung beitragen können (Hof, 2007; Siebert, 2007; Baust & Pachner, 2019). Damit transformatives Lernen angeregt werden kann, ist es notwendig, das in der Fortbildungssitzung erarbeitete Wissen sowie neue Beobachtungs- und Handlungsalternativen im eigenen Unterricht umzusetzen, zu erproben und zu reflektieren (zusammenfassend Lipowsky 2014; auch Desimone & Garet, 2015; Lipowsky & Rzejak, 2019). Dadurch können Lehrkräfte erleben, inwiefern sich ihr (neues) Beobachten und Handeln auf den Unterricht und ihre Schüler*innen auswirken. Um längerfristig nachzuvollziehen zu können, inwiefern das neue Beobachten und Handeln erfolgreich sind, können Lehrkräfte diagnostische Werkzeuge, wie z.B. ein Reflexionsbuch, Tests oder Interviews einsetzen (Timperley et al., 2007). Gleichzeitig ist es bedeutend, dass die Erprobung neuer Beobachtungs- und Handlungsalternativen gemeinsam mit anderen Professionellen betrachtet und reflektiert wird. Dies kann z.B. ein Feedback dazu sein, inwieweit die Beobachtungen und Handlungen „dem angestrebten Ziel [entsprechen] beziehungsweise welche Schritte noch erforderlich sind, um dieses Ziel zu erreichen“ (Lipowsky, 2020, S. 53). Diese Verknüpfung von Input, Erprobung und Reflexion wiederholt sich im Rahmen eines Fortbildungsangebotes idealerweise mehrmals, um neue Überzeugungen und neues Handeln zu trainieren und zu verfestigen (Lipowsky, 2020). Damit Lehrkräfte auch nach einer Fortbildung die Arbeit am eigenen Beobachten und Handeln weiterführen können, bietet sich eine weitere Zusammenarbeit in professionellen Lerngemeinschaften an. Dabei zeigt die Lehr-/Lernforschung auf, dass die Zusammenarbeit insbesondere dann Wirkung zeigt, wenn „Lehrkräfte planerisch, analytisch und reflexiv an der konkreten Weiterentwicklung der Tiefenstruktur ihres Unterrichts arbeiten und sich demzufolge am Stand der Unterrichtsforschung orientieren“ (Lipowsky, 2020, S. 54). Dabei können sie auch von Wissenschaftler*innen unterstützt werden, z.B. durch die Moderation von einzelnen Veranstaltungen oder die Bereitstellung von Materialien (Gersten et al., 2010; Gore et al., 2017).

3.6 Forschungsbasierte Konzeption, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten

Die Konzeption eines bedarfsgerechten Fortbildungsangebotes zur Weiterentwicklung von Differenzierungspraktiken bzw. Überzeugungen stellt eine offene, unscharfe Herausforderung aus der Bildungspraxis dar, bei der es um das Entdecken „innovativer Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten und Praxis zu verändern“ (Raatz, 2016, S. 37) geht. Im Gegensatz zu einer hypothesenprüfenden Lehr-/Lernforschung stehen dabei nicht Erforschung der Effektivität und Wirkung des Angebotes im Fokus, sondern die Generierung und Erprobung praktischer und innovativer Problemlösungen für die Bildungspraxis sowie der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn (Tulodziecki, 2013). Mithilfe des gestaltungs- und anwendungsorientierten Zugangs nach Design-Based Research⁷ (Euler, 2014) können diese Ziele verfolgt und Designentwicklung und Forschung miteinander verzahnt werden. Design-Based Research wird definiert als:

(...) the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing it (Plomp, 2010, S. 13).

Design-Based Research ist gekennzeichnet durch eine fortwährende Anwendungsorientierung, die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses, den kontinuierlichen Einbezug von Praktiker*innen sowie den integrativen Einsatz von Forschungsmethoden (Raatz, 2016). Dabei findet eine enge Verknüpfung von der Theorieanwendung und -überprüfung mit der Theorieentwicklung statt: Während didaktische Theorien zum einen Grundlage der Designentwicklung sind, können sie zum anderen im Zuge der Durchführung und der Evaluation reflektiert, überprüft und weiter ausdifferenziert werden (Cobb et al., 2003), sodass im Rahmen des Forschungsprozesses neue Erkenntnisse und Theorien entstehen (Raatz, 2016; Baust & Pachner, 2019).

Dieser iterativ und zirkulär angelegte Forschungs- und Entwicklungsprozess ist durch eine bestimmte Phasenabfolge charakterisiert: Nach Euler (2014) startet er mit einer differenzierten Problem- und Zielpräzisierung, sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Perspektive. Während im Rahmen der theoretischen Perspektive relevante Theorien identifiziert und theoriebasierte Annahmen formuliert werden, erfordert die praktische Perspektive eine

⁷ Design-Based Research wird hier als ein Überbegriff für verschiedene gestaltungs- und anwendungsorientierte Forschungsansätze verstanden (Raatz, 2016).

Kontextanalyse sowie die Erhebung von (implizitem) Erfahrungswissen der Bildungspraktiker*innen (Euler, 2014). Anschließend folgen mehrere Zyklen aus Designentwicklung, -erprobung, Evaluation und Optimierung. Das Ergebnis des Forschungs- und Entwicklungsprozesses sind „kontextualisierte bzw. kontextsensitive Gestaltungsprinzipien und Theorien zum Lehren und Lernen sowie zum Designprozess selbst“ (Raatz, 2016, S. 41; Baust & Pachner, 2019). Besonders zeichnet sich dieser Ansatz dadurch aus, dass das Bildungskonzept nicht isoliert vom Anwendungskontext betrachtet wird, sondern, dass dieser Teil des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses ist. So können mithilfe dieses Vorgehens Gelingens- und Misslingensbedingungen zur Implementation des Angebotes abgeleitet werden.

4 Methodische Rahmung

Im Rahmen des kumulativen Dissertationsvorhabens besteht das Erkenntnisinteresse aus zwei übergeordneten Fragestellungen, die sich mit den Überzeugungen bzw. dem subjektiven Wahrnehmen, Bewerten und Handeln der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität befassen. Zum einen wird das Zusammenspiel von den im Zuge der Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte wirksamen Überzeugungen mit dem intendierten Lehrhandeln analysiert. Zum anderen soll eruiert werden, wie Lehrkräfte dabei unterstützt werden können, ihre Differenzierungspraxis weiterzuentwickeln und professionell, heterogenitätssensibel zu agieren. Diese zwei Fragestellungen erfordern die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Da bezüglich der Fragestellungen kaum theoretische und empirische Erkenntnisse existieren und aufgrund der komplexen und impliziten Überzeugungsstrukturen, die der Differenzierungspraxis zugrunde liegen, ist ein offener, qualitativer Forschungszugang notwendig.

Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, wird das Erkenntnisinteresse im Rahmen der Arbeit mithilfe zweier qualitativer Studien verfolgt.

1. Zum einen wird eine rekonstruktive Interviewstudie durchgeführt, um das Zusammenwirken zwischen den Differenzierungspraktiken bzw. darin wirksamen Überzeugungen und der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen im Kontext von Heterogenität beleuchten zu können.
2. Zum anderen wird eine Evaluationsstudie zu einem theoretisch fundierten Fortbildungskonzept durchgeführt, um herauszufinden, inwiefern dieses zur Förderung berufsbezogener Überzeugungen im Sinne des heterogenitätssensiblen Lehrhandelns beitragen kann. Die Evaluationsstudie besteht aus zwei Forschungsarbeiten mit jeweils unterschiedlichen Fragestellungen:
 - 2.1 In Forschungsarbeit 2 wird eruiert, ob und inwiefern die Lernumgebung eine Veränderung/Weiterentwicklung von Überzeugungen der Lehrkräfte im Kontext von Heterogenität befördern kann.
 - 2.2 In Forschungsarbeit 3 wird zum einen der Fragestellung nachgegangen, ob und inwiefern das Konzept heterogenitätssensibles Lehrhandeln zu fördern vermag. Zum anderen wird überprüft, ob und inwiefern das Fortbildungsangebot bedarfsorientiert gestaltet ist, und auf die jeweiligen institutionellen und strukturellen Anforderungen reagieren kann.

Während das methodische Vorgehen der Forschungsarbeiten in den drei Artikeln ausführlich erläutert wird, soll in den folgenden Kapiteln eine kurze methodische Einordnung erfolgen.

4.1 Einordnung der Forschungsarbeit 1: Analyse des Zusammenhangs von Differenzierungspraktiken und wahrgenommenen Handlungsspielräumen mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin

In Forschungsarbeit 1 werden die Differenzierungspraktiken und darin wirksame Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster der Lehrkräfte analysiert und im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte betrachtet. Der Fokus liegt damit auf den Prozessen subjektiven Erlebens und (Lehr-)Handelns der Lehrkräfte, weshalb ein rekonstruktiver, sinnverstehender Zugang erforderlich ist (Mey, 2016). So wird dem interpretativen Paradigma qualitativer Sozialforschung folgend, die Wirklichkeit nicht als objektiv messbare Realität verstanden, sondern als etwas, das subjektiv und durch soziale Interaktion und Kommunikation hergestellt wird (Keller, 2012). Mithilfe einer Rekonstruktion der subjektiven Perspektive im Umgang mit Heterogenität, können die dem professionellen Handeln zugrunde liegenden komplexen Zusammenhänge herausgearbeitet und intersubjektiv verständlich gemacht werden (Flick, 2009; Mey & Mruck, 2009).

Um einen empirischen Zugang zur subjektiven Perspektive der Lehrkräfte zu erlangen, werden als Datengrundlage problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe genutzt. Problemzentrierte Interviews werden in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung unter anderem dazu eingesetzt, um anhand von Beschreibungen und Erzählungen aus der Unterrichtspraxis das subjektive Erleben und Handeln der Lehrkräfte rekonstruieren zu können (Arnold, 1985; Schütze, 1983). Als eine Spezialform des narrativen Interviews wird im Rahmen des problemzentrierten Interviews gezielt nach Situationen gefragt, in denen Erfahrungen des Subjekts zum Forschungsgegenstand auftreten können. Auch ermöglicht diese Interviewform der/dem Interviewer*in Nachfragen unmittelbar an die Erzählungen anzuknüpfen, sodass der/die Erzähler*in Korrekturen, Ergänzungen oder Erläuterungen vornehmen kann (Witzel, 2000; Baust, o.J.).

Im Rahmen der Forschungsarbeit 1 werden die problemzentrierten Interviews mithilfe des rekonstruktiven, theoriebildenden Verfahrens der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Nach Mey & Mruck (2009) ist die Arbeit mit diesem Forschungsstil durch die folgenden drei Essentials gekennzeichnet (Baust, o.J.): *Zum einen* zielt die Grounded-Theory-Methodologie als Ergebnis auf eine aus den Daten gegründete Theorie. Dies bedeutet, dass die Auswertung sich nicht auf ein Beschreiben von empirischen Vorfällen und Ereignissen beschränkt. Sie zielt vielmehr darauf ab, im Sinne des Konzept-Indikatoren Modells, den empirischen Gehalt dieser herauszuarbeiten. Dies gelingt durch

permanente Vergleichsprozesse, die im gesamten Forschungsprozess angelegt sind: Es werden einzelne empirische Ereignisse, Konzepte und später auch Kategorien und Fälle ausgewählt und miteinander verglichen. *Das zweite Essential* ist das theoretische Sampling, d.h. die rollende und absichtsvolle Fallauswahl. Die Auswahl der Daten bzw. Fälle, die in die Theoriebildung einbezogen werden sollen, erfolgt dabei anhand der zu erwartenden Relevanz „zu einem gegebenen Zeitpunkt im Forschungsprozess“ (Mey & Mruck, 2009, S. 110). Die Theoriebildung ist beendet, wenn die theoretische Sättigung erreicht ist, d.h., wenn das Hinzuziehen weiterer Daten keinen weiteren Erkenntnisgewinn verspricht. Das Schreiben von Memos ist *das dritte Essential* der Grounded-Theory-Methodologie. Im Zuge der einzelnen Forschungsphasen, der Kodierarbeit, der Konzeptbildung und dem theoretischen Sampling ist es notwendig, die jeweilige Interpretations- und Vergleichsarbeit zu explizieren und zu dokumentieren. Das sogenannte Memoing verläuft über den gesamten Forschungsprozess und wird als „Hauptstrategie der Theorieentwicklung“ (Mey & Mruck, 2009, S. 113) bezeichnet.

Das paradigmatische Modell der Grounded-Theory-Methodologie ist „als heuristischer Rahmen für die empirisch fundierte Theoriekonstruktion“ (Mey & Mruck, 2009, S. 129) besonders wertvoll für diese Arbeit. Im Zuge des axialen Kodierens wird mithilfe dieses Modells die Integration der entwickelten Kategorien in eine Grounded Theory geleitet. Dabei wird gefragt „nach dem zentralen Phänomen; nach dessen ursächlichen und intervenierenden Bedingungen; den Charakteristika des für das Phänomen spezifischen Handlungskontextes; den wesentlichen Handlungs- und Interaktionsstrategien und den daraus folgenden Konsequenzen“ (Mey & Mruck, 2009, S. 130). Dadurch kann der in dieser Arbeit interessierende Zusammenhang zwischen Differenzierungspraktiken und der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen vor dem Hintergrund des Kontextes und der organisationalen Rahmenbedingungen systematisch analysiert werden (Baust, o.J.). Ein weiteres entscheidendes Kriterium für die Wahl der Grounded-Theory-Methodologie ist außerdem, dass diese auf die Rekonstruktion subjektiver Deutungen und nicht vornehmlich auf die kollektiver Deutungen ausgerichtet ist, wie das z.B. bei der Dokumentarischen Methode der Fall ist (Baust, o.J.). Aufgrund dessen wird die Grounded-Theory-Methodologie, obwohl sie als Methode der Soziologie entwickelt wurde, auch in vielen psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Studien eingesetzt (Mey & Mruck, 2009). Zum Beispiel rekonstruiert Falkenberg (2020) mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie Gerechtigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften bei der Leistungsbeurteilung im deutsch-schwedischen Vergleich. Drucks & Bremm (2021) zeichnen mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen nach. Gasterstädt & Urban (2016) gehen mithilfe

der Grounded-Theory-Methodologie der Fragestellung nach, wie sich Handlungsformen und reflexive Strukturen von Lehrenden in sich inklusiv entwickelnden Settings ausdifferenzieren.

4.2 Einordnung der Forschungsarbeit 2: Evaluation von Lernprozessen im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

In Forschungsarbeit 2 werden die Lernprozesse und Entwicklungen der Lehrkräfte im Zuge der Teilnahme an einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot in den Blick genommen. Dabei ist die Forschungsfrage leitend, inwiefern die Lernumgebung eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Überzeugungen der Lehrkräfte im Kontext von Heterogenität befördern kann. Um vielfältige Einblicke in die Fortbildungspraxis und die darin stattfindenden Lernprozesse und Entwicklungen der Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildung zu erhalten, wird unterschiedliches Datenmaterial trianguliert (Flick, 2009). Dabei handelt es sich einerseits um die verschriftlichten Beobachtungsprotokolle der drei Präsenzveranstaltungen und andererseits um die Reflexionsblogs der Teilnehmenden. Diese beiden Datenquellen ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen dadurch ein vertieftes Verständnis der Entwicklung der Teilnehmerüberzeugungen im Fortbildungsverlauf (Flick, 2008; Baust & Pachner, 2020): Zum einen gewähren die Beobachtungsprotokolle Einblicke in die Fortbildungspraxis und den dort stattfindenden Austausch aus der Perspektive der Forscherin. Zum anderen zielen die Reflexionsblogs darauf ab, dass die Teilnehmenden ihr Lehrhandeln selbst reflektieren und beobachten. Im Sinne der Datentriangulation wird somit dasselbe Phänomen unter Variation der Personen, die beobachten, des Zeitpunkts und des Ortes untersucht (Flick, 2008). Mit dem Ziel, die Entwicklungsverläufe der einzelnen Teilnehmenden im Zuge der Fortbildung zu erfassen, werden die Fortbildungsdokumente mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dabei wird sowohl die deduktive als auch die induktive Kategorienbildung angewandt: Die deduktive Kategorienbildung zielt darauf ab, herauszufinden, welche Entwicklungsstufen des Conceptual Change Ansatzes (Ho et al., 2001) von den einzelnen Teilnehmenden durchlaufen wurden. Mithilfe der induktiven Kategorienbildung wird anschließend aus dem Material herausgearbeitet, welche Veränderungen dabei stattgefunden haben (Mayring, 2015; Baust & Pachner, 2020).

Die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse, mit der deduktiven sowie der induktiven Kategorienbildung, ist aus folgenden Gründen für diese Arbeit besonders gewinnbringend. So liegt bereits ein theoretisch und empirisch fundierter Ansatz zur Weiterentwicklung von Überzeugungen vor, sodass an diesen im Rahmen der Analyse angeknüpft werden kann. Das deduktive Vorgehen ermöglicht hier einerseits einen

regelgeleiteten und theoriebasierten Zugang zum Material. Andererseits können mithilfe der induktiven Kategorienbildung nach der Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) die Lernprozesse der Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildung mithilfe eines offenen Zugangs differenziert nachvollzogen werden. Auf dieser Grundlage können neue Erkenntnisse über die Art und Weise der Veränderungen von Überzeugungen im Kontext von Heterogenität gewonnen werden.

4.3 Einordnung der Forschungsarbeit 3: Forschungsbasierte Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ mithilfe des Design-Based Research Ansatzes

In Forschungsarbeit 3 wird im Rahmen der Evaluationsstudie zwei weiteren Forschungsanliegen nachgegangen. Zum einen sollen die im Rahmen von Forschungsarbeit 2 vorgefundenen Lernprozesse und Veränderungen mit Blick auf Herausbildung der Fähigkeit zum heterogenitätssensiblen Lehrhandeln analysiert werden. Zum anderen zielt die Forschungsarbeit darauf ab, Erkenntnisse über die lernförderliche Gestaltung und Implementation von reflexionszentrierten Lernumgebungen zum Umgang mit Heterogenität zu gewinnen. Dazu sollen Gelingens- und Misserfolgsbedingungen bei der Entwicklung und Implementation reflexionszentrierter Fortbildungsangebote abgeleitet werden. So hängt nach dem empirisch fundierten Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010) der Lernerfolg eines Fortbildungsangebotes nicht allein von den Merkmalen des Fortbildungsangebotes selbst ab, sondern auch von der Wahrnehmung und Nutzung dieses Angebotes durch die Lehrkräfte. Die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes wird in Forschungsarbeit 3 anhand der folgenden Aspekte betrachtet: Der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Fortbildungsmaßnahme, der Intensität aktiven und engagierten Lernens im Fortbildungsverlauf sowie der wahrgenommenen Relevanz des Angebotes (Lipowsky, 2010; Baust & Pachner, 2019). Um den beiden Anliegen in Forschungsarbeit 3 nachgehen zu können, wird die Fortbildungsreihe ein zweites Mal durchgeführt und evaluiert, wobei die in der ersten Fortbildungsrunde gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der zweiten Fortbildungsrunde einfließen (Euler, 2014). Den Rahmen der Studie bildet dabei die forschungsbasierte Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes nach dem Design-Based Research Ansatz (Euler, 2014, siehe Ausführungen dazu in Kapitel 3.6).

Um herauszufinden, ob und inwiefern das Fortbildungsangebot heterogenitätssensibles Lehrhandeln fördern kann, werden auch in Fortbildungsrunde 2 die Lernprozesse der Teilnehmenden mithilfe der Beobachtungsprotokolle sowie der verschriftlichten

Reflexionsaufgaben nachgezeichnet (Mayring, 2015). Mithilfe einer deduktiven inhaltsanalytischen Auswertung des Materials, sollen die in Forschungsarbeit 2 induktiv entwickelten Kategorien *der Bewusstheit der eigenen Deutungs- und Handlungspraxis, sowie die Bereitschaft der Teilnehmenden, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln und Alternativen in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen* überprüft und weiterentwickelt werden. Gleichzeitig wird das Material in einem induktiven Zugang auch dahingehend interpretiert, ob weitere Kategorien oder Ausprägungen dieser Kategorien vorgefunden werden können (Baust & Pachner, 2019).

Um die Frage beantworten zu können, ob und inwiefern das Fortbildungsangebot bedarfsorientiert gestaltet ist, und auf die jeweiligen institutionellen und strukturellen Anforderungen reagieren kann werden – zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen und den Reflexionsblogs – die Ergebnisse der Abschlussevaluation sowie die E-Mails der Teilnehmenden, in denen Feedback zur Fortbildung enthalten ist, aus beiden Fortbildungsrunden herangezogen. Die Auswertung des gesamten Materials erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) entlang der folgenden Teil-Fragestellungen: Zum einen inwiefern die Fortbildung insgesamt sowie die einzelnen Gestaltungselemente die Lernprozesse der Teilnehmenden befördern/verhindern können. Zum anderen, inwiefern die Fortbildung insgesamt sowie die einzelnen Gestaltungselemente mit der Beteiligung der Teilnehmenden, ihrer Zufriedenheit sowie der wahrgenommenen Relevanz in Zusammenhang stehen (Lipowsky, 2010; Baust & Pachner, 2019).

5 Studie 1 Das Problem der Grenzziehung – Konstruktion von Handlungsspielräumen durch die graduelle vs. kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz

Die folgende Version des Manuskripts wurde am 27.03.2024 eingereicht bei der „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“. Das Manuskript wurde nicht angenommen und nicht publiziert. Das Manuskript wurde in Alleinautorinnenschaft verfasst.

Zusammenfassung

Im Rahmen von berufsbegleitenden Professionalisierungsprozessen, die auf die Förderung eines angemessenen Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler abzielen, kommt den Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte ein zentraler Stellenwert zu. Für eine wissenschaftlich fundierte Gestaltung entsprechender Fortbildungsangebote stellt sich dabei die Frage, inwiefern die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte die Wahrnehmung ihrer Handlungsspielräume beeinflussen kann. Zur Beantwortung dieses Forschungsanliegens wurde eine Interviewstudie mit Lehrkräften in Orientierung an den Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Anhand eines kontrastiven Fallvergleichs werden erste Ergebnisse dieser Studie vorgestellt. Diese zeigen auf, dass und inwiefern eine kategorisierende Differenzierungspraxis eher mit einer Verengung der Handlungsspielräume der Lehrkräfte und eine graduelle eher mit einer Erweiterung dieser zusammenhängen.

Schlüsselwörter

Professionalisierung von Lehrenden, Lehrerfortbildung, Heterogenität, Differenzierungspraktiken, Grounded-Theory-Methodologie

Summary

In the context of professionalizations processes that aim to find an appropriate way of dealing with the heterogeneity of students, it is important to take into consideration the differentiation practices of teachers. In order to be able to design such training programs, fundamental insights are needed into the extent to which the differentiation practices of teachers influence their professional teaching and the perception of their scope of action. To answer these questions, an interview study with teachers was analyzed according to the principles of grounded theory methodology. First results of this study are presented by means of a contrastive case comparison. These show the extent to which categorical constructions of difference are more likely to be associated with a closure of teachers' scope of action and, gradual constructions more with an opening of this scope.

Key Words

professional development of teaching professionals, teacher training, heterogeneity, differentiation practices, Grounded Theory Methodology

1 Einleitung

Eine zentrale Anforderung an Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Heterogenität⁸ der Schülerinnen und Schüler ist es, individuelle Unterschiede gezielt in den Blick zu nehmen, mit diesen wertschätzend umzugehen und diese produktiv zu nutzen (vgl. Biederbeck und Rothland 2017; Terhart 2015; Tillmann, 2008; Trautmann und Wischer 2011). Dies erleben jedoch viele Lehrkräfte vor dem Hintergrund schulischer Bedingungen als Herausforderung und Verunsicherung und es kann ein erhöhter Bedarf an Fortbildungsangeboten zu diesem Thema konstatiert werden (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2015; Terhart 2015; Trautmann und Wischer 2011; Welskop und Moser 2020). Gleichzeitig mangelt es an Fortbildungsangeboten, im Rahmen derer Lehrkräfte bezüglich eines professionellen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen berufsbegleitend gefördert werden können (vgl. Bonnes et al. 2022; Terhart 2015; Trautmann und Wischer 2011; Schmidt-Hertha und Werner 2019). Für eine wissenschaftlich fundierte und zugleich bedarfsgerechte Gestaltung und Umsetzung solcher Fortbildungsangebote kann die Erwachsenenbildung wertvolle Impulse geben (vgl. Bonnes et al. 2022). So wurde im Rahmen der soziologisch und ethnographisch begründeten Differenzforschung (vgl. Sturm 2013; Idel et al. 2017; Emmerich 2016; Budde et al. 2017) bisher vor allem der Frage nachgegangen, inwiefern die Differenzkonstruktionen der Lehrkräfte die Realisierung von Chancengleichheit für die Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen oder befördern. Doch können die situative Konstruktion von Unterschieden und die damit einhergehende Bewältigung unterrichtspraktischer Anforderungen auch dazu führen, dass Unterrichtsprobleme ggf. selbst erzeugt und Handlungsspielräume verengt werden (vgl. Emmerich und Goldmann 2018; Baust und Pachner 2019). Das Wissen über die Differenzierungspraxis und die damit einhergehende Erweiterung und/oder Verengung von

⁸ Heterogenität wird definiert als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde, 2013, S. 8). Als ein „perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt“ (Seitz, 2008, S. 193), ist Heterogenität daran gebunden, wie Lehrkräfte die Differenzen zwischen Schüler*innen im Unterricht wahrnehmen und verhandeln (vgl. Seitz, 2008). „Ob, wie und welche Dimension/en von Heterogenität in Schule und Unterricht relevant ist/sind, ist relativ und relational“ (Simon, 2017) und muss daher für die jeweilige Situation rekonstruiert werden.

Handlungsspielräumen ist bedeutend, um zu verstehen, warum Lehrkräfte handeln, wie sie handeln, und unter welchen Bedingungen/Umständen die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern von Lehrkräften als Problem wahrgenommen werden. Dies ist eine wichtige Grundlage, um Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungsangeboten zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen wirksame Unterstützung bieten zu können (vgl. Biederbeck und Rothland 2017; Terhart 2015).

In diesem Artikel wird dem genannten Forschungsdesiderat mithilfe einer rekonstruktiven Interviewstudie mit Lehrkräften der Sekundarstufen im Anschluss an Grundsätze der Grounded-Theory-Methodologie nachgegangen. Die leitenden Forschungsfragen waren, wie und warum Lehrkräfte im Unterricht welche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu einer (handlungs-)relevanten Tatsache machen und welche Folgen dies für die wahrgenommenen Handlungsspielräume der Lehrkräfte hat. In diesem Artikel wird anhand eines kontrastiven Fallvergleichs die Differenzierungspraxis zweier Lehrkräfte nachgezeichnet, um zu zeigen, inwiefern die kategoriale bzw. graduelle Differenzierungspraxis der Lehrkräfte ihre Wahrnehmung von Handlungsoptionen beeinflusst. Im zweiten Kapitel werden zuerst die theoretischen Grundlagen professionellen Lehrhandelns im Hinblick auf kategoriale und graduelle Differenzierungspraktiken von Lehrkräften im Schulunterricht erläutert (Kap. 2), anschließend wird näher auf das methodische Design der Studie eingegangen (Kap. 3). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse vorgestellt, die dann in Kapitel 5 interpretiert und reflektiert werden. Dabei wird sowohl auf die Ergebnisse des Fallvergleichs eingegangen als auch auf die Implikationen, die sich daraus für die Lehrerfortbildung ergeben. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf offene Fragestellungen in Kapitel 6.

2 Kategoriale und graduelle Differenzierungspraktiken und professionelles Lehrhandeln

In einem prozesshaften „Verständnis von Differenz als Differenzierung“ (Hirschauer und Boll 2017, S. 7) geht es nicht um die Frage(n), „worin sich Schülerinnen und Schüler unterscheiden, sondern [...], wie welche Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht entstehen, hervorgehoben und bedeutsam gemacht werden“ (Tervooren et al. 2018, S. 16). So ist die Annahme, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht nur gegeben sind, sondern von den Lehrkräften im Kontext der Organisation Schule mit-hervorgebracht und bearbeitet werden (vgl. Idel et al. 2017).⁹ Inwiefern diese personen- oder auch

⁹ Idel et al. (2017) merken dazu an: „Das soll nun nicht heißen, dass Differenzen bloß konstruiert werden, vielmehr wird etwas Gegebenes als etwas Bestimmtes bezeichnet und im Unterschied zu etwas

gruppenbezogenen Unterscheidungen für die Lehrkräfte jeweils in Handlungen überführt werden, hängt von der Beobachtungspraxis der Lehrkräfte ab, also davon, welche Unterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler sie als bedeutend erachten, wie sie diese bewerten und welche Ziele sie diesbezüglich verfolgen (vgl. Emmerich und Goldmann 2018; Trautmann und Wischer 2011). Da schulisches Handeln normiertes und regelgeleitetes Auftragshandeln ist, steht diese Beobachtungspraxis immer in Zusammenhang mit schulisch-formalen Regeln (vgl. Helsper et al. 2001; Sturm 2013). So sind Lehrkräfte gemäß ihres schulischen Auftrags vor teilweise widersprüchliche Anforderungen im Spannungsfeld zwischen „Förderung und Selektion“ sowie „Differenzierung und Gleichbehandlung“ gestellt (vgl. Helsper 2016; Biederbeck und Rothland 2017). Diese Anforderungen spiegeln sich auch in der Differenzierungspraxis der Lehrkräfte wider, die entsprechend einem doppelten Zweck folgt: Die Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler nach den Kriterien besser vs. schlechter dient der selektionsorientierten Differenzierung während die Unterscheidung nach den Kriterien vermittelbar vs. nicht vermittelbar Voraussetzung für das pädagogische Handeln der Lehrkräfte ist (vgl. Emmerich 2016)¹⁰: „Um im Schulalltag kommunizieren und handeln zu können, müssen Lehrkräfte Unterscheidungen vornehmen, diesen pädagogische Relevanz zuweisen und sie zur Graduierung von Leistung heranziehen“ (Baust und Pachner 2019, S. 267; vgl. Emmerich und Hormel 2013). So schreiben die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schüler interaktionsorientierte Merkmale zu, anhand derer sie ihre Handlungen ableiten, z.B. indem sie den als schnell identifizierten Schülerinnen und Schüler zusätzliche Aufgaben geben, damit diese sich nicht langweilen. Diese Zuschreibungen sind als kategorisierend einzustufen, wenn sie einen Zustand beschreiben, der nicht veränderbar ist, wie z.B. bei der Aussage: „Der Schüler X kann das einfach nicht“. Sie können aber auch graduell angelegt sein, wenn sie einen veränderbaren Zustand meinen, wenn z.B. eine Schülerin oder ein Schüler bei einem bestimmten Thema als weniger motiviert beschrieben wird (vgl. Emmerich 2016). Die kategoriale Differenzierung wird vor allem im Zusammenspiel mit der Graduierung nach Leistung problematisch, wenn die „Unterscheidungen für Zuschreibungen schulischen (Miss)Erfolgs wirksam gemacht werden“ (Idel et al. 2017, S. 153). Dann wirken sie exkludierend und schreiben die Schülerinnen und Schüler dauerhaft auf eine Position fest, z.B. die des schlechten Schülers/der schlechten Schülerin (vgl. Emmerich 2016).

Anderem als Differenz markiert“ (Idel et al. 2017, S. 144). So findet soziale Kategorisierung nicht nur im Unterricht statt, sondern wird auch von außen in den Unterricht hineingetragen. „Jeder Schüler, jede Schulklasse, jede Schülerschaft insgesamt ist immer das Ergebnis der Wechselwirkung von extern und intern erzeugter Vielfalt“ (Terhart 2015, S. 70).

¹⁰ In Anlehnung an die Systemtheorie Luhmanns geht Emmerich (2016) davon aus, dass jede pädagogische Operation mit dieser doppelten Systemreferenz „Fördern und Selektieren“ ausgestattet ist. Beide Codes können dabei sowohl im Modus der Exklusion als auch der Inklusion operieren: „Die Beobachtung besserer und schlechterer Lernleistungen kann ebenso in die Unterscheidung förderbedürftig/nicht förderbedürftig transformiert werden, wie die Beobachtung, dass sich trotz Vermittlungsbemühungen nicht der erwartete Aneignungserfolg auf Seiten der Adressat*innen einstellt“ (Emmerich 2016, S. 50).

In Studien zur Defizitorientierung¹¹ sowie zu subjektiven Fähigkeitstheorien von Lehrkräften (Dweck und Leggett 1988) wird aufgezeigt, dass die der Differenzierungspraxis zugrunde liegenden Überzeugungen¹² auch das professionelle Lehrhandeln, insbesondere die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften beeinflussen (vgl. Bremm und Racherbäumer 2020; Bremm und Klein 2017; Valencia 2010, Jordan et al. 2010; Falkenberg 2019). Wenn Lehrkräfte eine geringe Leistungsentwicklung auf bereits vorhandene Defizite der Schülerinnen und Schüler zurückführen unterschätzen sie ihre eigene Wirkmächtigkeit im Unterricht und investieren kaum in eine adaptive Unterrichtsentwicklung (vgl. Valencia 2010, Jordan et al. 2010). Auch in anderen Studien wird resümiert, dass Lehrkräfte, die sich überfordert fühlen und die Rahmenbedingungen als misslich erleben, dazu tendieren, die Verantwortung für eine geringere Leistungsentwicklung bei den Schülerinnen und Schüler und/oder ihren Familien zu verorten (Drucks et al. 2020). Aktuellen Befunden zufolge können Defizitorientierungen im Rahmen von Transformationsprozessen jedoch auch funktional für Veränderung und Weiterentwicklung sein (vgl. Drucks und Bremm 2021). Diese teilweise widersprüchlichen Erkenntnisse zum Einfluss der Differenzierungspraxis auf das professionelle Lehrhandeln der Lehrkräfte sollen in der vorliegenden Arbeit mit reflektiert werden.

3 Methodisches Design

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf einer rekonstruktiven Auswertung einer Interviewstudie mit Lehrkräften der Sekundarstufen in Baden-Württemberg in Orientierung an Grundprinzipien der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996). Mey und Mruck (2009) definieren diesbezüglich drei Essentials im Sinne von Mindeststandards, die bei Durchführung einer Grounded-Theory-Methodologie-Studie erfüllt sein müssen: Die Konzeptbildung als Grundlage für eine aus den Daten gegründeten Theorie, das Theoretical Sampling mit dem Ziel der theoretischen Sättigung sowie das Schreiben von Memos.

¹¹ Das Konstrukt der Defizitorientierung zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte eine geringe Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schüler darauf zurückführen, dass es diesen an Vorwissen, Fähigkeiten, Erfahrungen mangle oder daran, dass ihre Eltern kein Interesse für die Bildungsprozesse ihrer Kinder hätten (vgl. Valencia 2010).

¹² Berufsbezogene Überzeugungen werden hier als die den Differenzierungspraktiken zugrundeliegenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster verstanden (vgl. Wilde und Kunter 2016; Reusser et al. 2011) und definiert als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-/Lernprozessen, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser et al. 2011, S. 478).

3.1 Methodenauswahl

Ziel der Studie war es, die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte sowie deren Auswirkungen auf die von den Lehrkräften wahrgenommenen Handlungsspielräume zu rekonstruieren. Dabei ging es darum, das individuelle Erleben und Handeln sowie die subjektiven Deutungen (vgl. Mey und Mruck 2009) und Überzeugungen der Lehrkräfte nachzuvollziehen, die der Konstruktion und Bearbeitung von Differenz sowie der Wahrnehmung von Handlungsspielräume zugrunde liegen. Diese subjektiven Überzeugungen stehen den Lehrkräften in der Regel nicht begrifflich und reflexiv zur Verfügung, sondern müssen anhand von Beschreibungen und Erzählungen aus der Alltagspraxis rekonstruiert werden (vgl. Arnold 1985; Schütze 1983). Als Datengrundlage eignen sich entsprechend erzählgenerierende Interviews (vgl. Schütze 1983), da diese auf „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, Absatz 1) abzielen und die befragten Personen als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (ebd., Absatz 12) adressieren. Erzählgenerierende Interviews zeichnen sich durch die Wirkung von Erzählzwängen aus: Sie zwingen den/die Erzähler*in a) sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm/ihr erlebten Ereignisse zu halten (Detaillierungszwang), b) die kognitiven Strukturen abzuschließen, die der Darstellung der Ereignisse zugrunde liegen (Gestaltschließungszwang) und c) Ereignisse und Situationen durchgehend zu gewichten und zu bewerten und dabei nur das zu erzählen, was für die Person relevant ist (vgl. Kallmeyer und Schütze 1977). Das „Problemzentrierte Interview“ als Spezialform des narrativen Interviews ermöglicht es der/dem Interviewer*in darüber hinaus, Nachfragen unmittelbar an die Narrationen anzuknüpfen, sodass der/die Erzähler*in Korrekturen und Ergänzungen vornehmen und Widersprüche erläutern kann (vgl. Witzel 2000).

Aufgrund der mangelnden theoretischen und empirischen Grundlagen sowie den komplexen und impliziten Überzeugungsstrukturen, die der Differenzierungspraxis zugrunde liegen, wird für die Interviewauswertung ein explorativer, rekonstruktiver Zugang gewählt. Das theoriebildende Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) bietet sich hier besonders an, da subjektive Handlungszusammenhänge und -anforderungen fokussiert und bezüglich ihrer wahrgenommenen Bedingungen, der eingesetzten Strategien und der daraus folgenden Konsequenzen analysiert werden können (vgl. Strauß und Corbin 1996).¹³ Der Zusammenhang zwischen Differenzierungspraktiken und

¹³ Für Fragestellungen, bei denen es um die Rekonstruktion der Sicht der Subjekte geht, wird vornehmlich die Grounded-Theory-Methodologie eingesetzt (vgl. Mey 2016). Die Dokumentarische Methode hingegen eignet sich eher zur „Rekonstruktion kollektiver Deutungen, die historisch und sozial vorgedeutet sind, sowie die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus und die Beschreibung von Prozessen“ (Mey 2016, S. 186).

der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen unter Einbezug der organisationalen Bedingungen kann so systematisch analysiert werden.

3.2 Fallauswahl/Sampling

Im Rahmen der Fallstudie wurden nach einer Erprobung des Leitfadens elf problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften der Sekundarschulen in Baden-Württemberg geführt. Durch den Fokus auf ein Bundesland, der durch den Feldzugang im Rahmen des Projektes X begründet ist, kann ausgeschlossen werden, dass länderspezifische Unterschiede im Bildungssystem die Ergebnisse beeinflussen. Da sich die verschiedenen Schularten der Sekundarstufen in Baden-Württemberg durch unterschiedliche Rahmen- und Kontextbedingungen auszeichnen, wie z.B. durch eine unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft sowie unterschiedliche (Bildungs-)ziele, wird die Schulart vorab als ein Kontrastkriterium definiert. Idealtypisch findet die konkrete Fallauswahl im Sinne des „theoretical sampling“ (Glaser und Strauss 1998) als ein rollender und absichtsvoller Prozess statt, bei dem Erhebung, Auswertung und Sampling sich sukzessive anhand inhaltlicher Merkmale vollziehen (vgl. Schreier 2010). Dieses schrittweise Vorgehen ist jedoch forschungspraktisch schwierig umzusetzen, zum einen aufgrund der zeitlichen Restriktionen von Forschungsprojekten, zum anderen, weil es nicht direkt einsehbar ist, welche Personen tatsächlich Träger des gesuchten Merkmals sind (vgl. Strübing 2013). Aufgrund dessen wurde im Zuge der Studie ein bereits erprobtes und fundiertes, forschungspragmatisches Vorgehen des „theoretical samplings“ gewählt (vgl. Strauss und Corbin 1996; Strübing 2013; Herbrechter 2018). Die meisten Interviews wurden zu Beginn der Studie erhoben und in einem Interviewpool¹⁴ gesammelt. Die im Rahmen der Auswertung des ersten Interviews entwickelten inhaltlichen Kriterien dienten als Grundlage für die Auswahl des nächsten Falls usw. Ausschlaggebend für die Auswahl des jeweils nächsten Falls war die jeweils zu erwartende theoretische Relevanz für die herauszubildende Theorie (vgl. Mey und Mruck 2009). Dabei wurde mit minimalen und maximalen Kontrasten gearbeitet, wobei der im Rahmen dieses Artikels vorgestellte Fallvergleich den maximalen Kontrast der Kategorie „Kategoriale vs. Graduelle Differenzierungspraxis“ innerhalb des Interviewpools aufweist. Ob das Ideal der theoretischen Sättigung im Rahmen der Studie schon vollends erreicht ist, müsste im nächsten Schritt, durch die Erhebung weiterer Fälle, überprüft werden (vgl. Mey und Mruck 2009).

Um die Kodierpraxis zu veranschaulichen, wird im Folgenden anhand zweier Beispiele dargestellt, wie exemplarische Codes zu abstrakten Kategorien gebündelt wurden: Die aus

¹⁴ Insgesamt wurden zwölf Interviews ausgewertet. Der Interviewpool setzt sich zusammen aus vier Lehrkräften des Gymnasiums, zwei Lehrkräften berufliche Schulen, zwei aus Realschulen, drei aus Werkrealschulen und einer Lehrkraft der Gemeinschaftsschule.

dem Material heraus entwickelten Codes „Unterschiede zwischen Schüler*innen als gegeben wahrnehmen“ sowie die „Unterschiede zwischen den Schüler*innen als unveränderbar wahrnehmen“ wurden in der Kategorie „Merkmale kategorialer Differenzkonstruktion“ zusammengefasst. Die Codes treten in den Dimensionen „vorhanden“ oder „nicht-vorhanden“ bei den Lehrkräften auf. Die Codes „Strategien wahrnehmen, mit denen die angestrebten Ziele erreicht werden können“ und „Handlungsalternativen wahrnehmen“ wurden in die Kategorie „Merkmale großer Handlungsspielräume“ überführt. Auch diese Codes weisen die Dimensionen „vorhanden“ und „nicht-vorhanden“ auf.

4 Das Problem der Grenzziehung

Für die konkrete Analyse der Interviews wurden zu Beginn die folgenden, offenen Fragestellungen an das Interviewmaterial herangetragen:

- Wie machen Lehrkräfte im Unterricht welche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler (Differenzkonstruktion) zu einer für sie (handlungs-)relevanten Tatsache (Differenzbearbeitung) und warum (Funktion)?
- Welche Handlungsoptionen und -räume werden als Lösung darauf gefunden und welche verschließen sich (Folgen für Handlungsspielräume der Lehrkräfte)?

Die Ergebnisse der Interview-Studie zeigen, dass und inwiefern die Lehrkräfte ihre eigenen Handlungsspielräume durch die kategoriale vs. graduelle Bearbeitung von Leistungsdifferenz konstruieren. Im Folgenden wird dieser Zusammenhang anhand eines maximal kontrastiven Fallvergleichs zwischen der Gymnasiallehrerin PI2 und der Realschullehrerin I5 aufgezeigt.

Gymnasiallehrerin PI2, kategoriale Differenzierungspraxis

Die Lehrkraft PI2 ist seit 11 Jahren an einem Gymnasium tätig und berichtet im Interview von einer 6. Klasse. Im Folgenden soll am Beispiel eines Interviewausschnitts gezeigt werden, inwiefern die *kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz*¹⁵ dazu führt, dass die Lehrkraft, über den *gleichschrittigen, am Leistungsminimum ausgerichteten Unterricht hinaus, kaum Handlungsspielräume für sich erkennt*. So kann sie *den zentralen Konflikt der Aufmerksamkeitsverteilung zwischen den Schülerinnen und Schüler für sich nicht zufriedenstellend lösen*.

¹⁵ Die aus dem Material heraus entwickelten Kategorien werden im Folgenden kursiv hervorgehoben.

77 PI2: „[...] Also eigentlich bedeutet Binnendifferenzierung ja, dass man, ähm, verschiedene Aufgabentypen
78 vielleicht hat, mit verschiedener Ausprägung von Aufgaben, dass, wenn ich jetzt weiß, XY hat
79 Schwierigkeiten so ´n Text zu verstehen, dann kriegt der vielleicht ´ne reduzierte Variante davon, oder
80 kriegt nochmal ´ne Hilfe dazu und bei jemandem, wo ich weiß, das ist überhaupt kein Problem, der kriegt
81 dann vielleicht den Text, der ´n bisschen länger ist, ohne großartige Erklärungen. (I: Mhm). Das Problem
82 ist, A Wo ist die Grenze, wem gebe ich was? B, wie verpacke ich das so, dass es nicht heißt: „Ah, da
83 drüben sitzt wieder die Nullnummer!“, ja (lacht), die dann irgendwie ´n reduzierten Text kriegt. * Das ist
84 nicht ganz so einfach. Also in der Theorie funktioniert das immer alles super, in der Praxis ist halt des
85 Problem, A ich muss unter Umständen 5,6 verschiedene Sachen vorbereiten, was * manchmal schlicht
86 nicht zu machen ist, * ähm, trotzdem, ist ja des Ziel, dass sie nachher alle Ähnliches können. Also ich
87 muss ja trotzdem wissen, wo ist mein Minimum sozusagen (lacht leise). (I: Ja) Und vor allem, wenn ich
88 dann das Minimum an alle hingekriegt hab, was mach ich mit dem, der viel mehr könnte? * (atmet laut
89 ein). Also es ist häufiger noch so rum ´n Problem, finde ich. [...]“

Grafik 1: Textpassage 1 aus dem Interview mit der Lehrkraft PI2

In dieser Passage erläutert die Lehrkraft, warum die Umsetzung der Binnendifferenzierung – hier im Sinne der qualitativen Differenzierung – in ihrem Unterricht schwierig ist. Ein Problem sieht sie in der für die Differenzierung notwendigen „Grenzziehung“ zwischen den Schülerinnen und Schülern, die mit einer unterschiedlichen Adressierung dieser einhergeht (81-82). Um den Schülerinnen und Schülern qualitativ unterschiedliche Aufgaben zuzuteilen und sie entsprechend ihren Leistungsvoraussetzungen fördern zu können, wäre es nötig, sie vorab anhand von bestimmten Unterscheidungskriterien in Gruppen aufzuteilen. Dabei unterscheidet die Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit, konkreter danach, ob sie Schwierigkeiten damit haben, Texte zu verstehen oder nicht (78-81). Wie im Ausdruck „Grenze“ (82) deutlich wird, versteht die Lehrkraft diese Unterscheidung als etwas Trennendes. Es fällt ihr schwer, diese „Grenze“ (öffentlich) festzulegen (81-82), was damit zusammenhängen könnte, dass sie die Grenzziehung als besonders folgenreich wahrnimmt. Denn sie verknüpft hier die Einteilung der Schülerinnen und Schüler im Sinne der *pädagogischen Differenzierung direkt* mit der *selektionsorientierten Differenzierung*, bei der unterschiedliche Leistungsränge sichtbar werden: Die Schülerinnen und Schüler ohne Probleme/Verständnisschwierigkeiten sind die besseren Schülerinnen und Schüler, während die andere Gruppe, die sich ausschließlich über Defizite auszeichnet, die Gruppe der schlechteren Schülerinnen und Schüler darstellt. Diese *selektionsorientierte Differenzierung* zeigt sich auch im stark wertenden Begriff der „Nullnummer“. Den Begriff legt sie - in einer fiktiven Vorwegnahme des Geschehens - den Schülerinnen und Schülern in den Mund, es bleibt unklar, ob die Schülerinnen und Schüler das bereits gesagt haben, oder ob sie nur denkt, dass die Schülerinnen und Schüler das so sagen würden (82-83). Die *kategoriale Differenzierungspraxis* der Lehrkraft lässt sich auch in ihren Erzählungen zum Projektunterricht

rekonstruieren.¹⁶ Dort teilt sie die Schülerinnen und Schüler auf Basis *selektionsorientierter Kategorien* in einen „Expertentrupp“ (149) und einen „nicht so ganz super Trupp“ (159-160) ein („der Rest“ (153-154) wird nicht weiter betitelt). Diesen beiden Gruppen *weist sie* im Sinne geschlossener Differenzierungsformen *unterschiedliche Aufgaben und Lernwege zu*: Während der Expertentrupp am Medientower recherchieren soll, ist der „nicht so ganz super Trupp“ (159-160) dafür zuständig, nach Dekoration zu suchen (149-160). Dabei verstärkt dieses Vorgehen die Eigenschaften, die sie den Schülerinnen und Schüler zuschreibt. Die Schülerinnen und Schüler haben nur wenig Raum, selbständig zu agieren, sich zwischen den Gruppen zu bewegen, die Grenzen zu überschreiten. Folglich werden die *kategorisierenden Zuschreibungen durch die genutzten Handlungsstrategien bestätigt, reproduziert*.

Weiter begründet die Lehrkraft die Ablehnung der Binnendifferenzierung damit, dass die unterschiedlichen Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler als Endprodukt nicht erwünscht seien, denn die Schülerinnen und Schüler sollen „nachher alle Ähnliches können“ (86). Differenzierungsstrategien, die diese Unterschiede weiter vergrößern, werden deshalb in der Umsetzung als problematisch wahrgenommen (84-89). Um ein *einheitliches Leistungsniveau in der Klasse herzustellen* (86-88), setzt die Lehrkraft darauf, die *bestehenden Leistungsdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schüler zu minimieren* (30, 86). So ist ihr Unterricht hauptsächlich gleichschrittig ausgerichtet und sie versucht den schwächeren Schülerinnen und Schüler durch gezielte Hilfestellung und Förderung das Leistungsminimum zu vermitteln (209-214). Diese Praxis basiert auf der Annahme, dass die schwächeren Schülerinnen und Schüler sich grundsätzlich weiterentwickeln und verbessern können. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrkraft die Zuschreibungen gegenüber ihren Schülerinnen und Schüler doch zu einem gewissen Grad als veränderbar betrachtet. Auch wenn nicht klar ist, ob diese Vorgehen tatsächlich mit einer Veränderung ihrer Zuschreibungen einhergeht, bietet es zumindest die Möglichkeit, diese reversibel zu halten.

Die *selektionsorientierten und kategorisierenden Differenzkonstruktionen* erfüllen bei PI2 die Funktion, *stabile Leistungsstände abzubilden* und gleichzeitig eine gezielte Förderung von schwächeren Schülerinnen und Schüler *zur Minimierung von Leistungsunterschieden* einzuleiten. Die *kategoriale Bearbeitung der Leistungsdifferenz* führt dazu, dass PI2 der *gleichschrittige, am Leistungsminimum ausgerichtete Unterricht alternativlos erscheint*. Dabei ist sie unzufrieden damit, dass sie die starken Schülerinnen und Schüler vernachlässigen muss, *nimmt jedoch kaum Handlungsoptionen wahr*, wie sie dem begegnen, und die starken Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbeziehen könnte (87-89). Diesen *Konflikt der*

¹⁶ Der Projektunterricht wird von der Lehrkraft als Unterrichtsform beschrieben, die im Umgang mit Vielfalt besonders passend ist, die aber nur ab und zu eingesetzt werden kann: „Ja genau, also so Projektarbeit ist glaube ich schon immer was, wo man’s noch am ehesten hinkriegt, aber jetzt kann man halt auch nicht den ganzen Unterricht * projektmäßig organisieren, des geht halt au net“ (193f).

Aufmerksamkeitsverteilung erlebt sie in einer Klasse, die sich nach ihren Angaben durch eine geringe Leistungsheterogenität auszeichnet. Er spitzt sich weiter zu, je mehr „schwache Schülerinnen und Schüler“ sie in ihrer Klasse identifiziert (z.B. im Förderunterricht). Dann ist es ihr auch unter höchster Kraftanstrengung nicht mehr möglich, ihr Ziel zu erreichen. Sie befindet sich unweigerlich in einer Überforderungsspirale und eine zunehmende Leistungsheterogenität wird für sie zum grundlegenden Problem.

208 PI2: „[...] Förderunterricht, der macht ja nur Sinn, wenn ich die Kinder dann au einzeln förder. [...] Ich pf,
209 bin total ausgepowert nach ´ner Dreiviertelstunde, weil halt doch jeder irgendwas wissen will, dadurch,
210 dass aber jeder was anderes hat *, muss ich ja immer zu jedem Kind * (I: Mhm) So und jetzt ham die
211 natürlich den Hang, wenn ´se ´ne Frage haben, net irgendwo anders weiterzumachen, sondern zu warten
212 bis diese Frage da oben beantwortet ist (I: Mhm) also man rennt permanent in der Gegend rum und hat
213 am Schluss schon so des Gefühl, pf, ich weiß jetzt net, ob des jedem heut was gebracht hat. [...]“

Realschullehrerin I5, graduelle Differenzierungspraxis

Die Lehrkraft I5 ist Referendarin an einer Realschule und berichtet im Interview von einer 6. Klasse. Im Folgenden soll am Beispiel eines Interviewausschnitts gezeigt werden, inwiefern *die graduelle Bearbeitung der Leistungsdifferenz* dazu führt, dass die *Lehrkraft vielfältige Handlungsoptionen* zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler für sich erkennt. Den *Konflikt der Aufmerksamkeitsverteilung* zwischen den Schülerinnen und Schüler kann sie dadurch für sich *zufriedenstellend lösen*.

32 I5: „[...] Und dann gibt's * leistungsmäßig auch große Unterschiede, also ich hab' * in den Klassenarbeiten
33 Notenspektrum von eins bis ** FÜNF (I:M-hm) äähm *1,4* des zeigt sich natürlich auch im Unterricht,
34 alsoo *1,2*, wenn ich äähm Arbeitsblätter ausgabe, sind manche * nach zehn Minuten schon fertig und
35 andre * suchen noch ihren Stift (I:M-hm) und haben noch nicht angefangen. Also einfach auch * vom
36 Tempo heer gibt's große Unterschiede und da muss man wirklich gucken, dass man für die Schnellen
37 noch irgendwie Zusatzaufgaben dabei hat oder irgendwie n Extrajob, dass die sich nicht langweiligen uund
38 die, diee n g / noch gar nicht angefangen haben, auch mal irgendwie nachfrägt, woran liegt's? Hast du die
39 Aufgabenstellung nicht verstanden? Oder * irgendwie *1,2* keine Lust odeer * kein Interesse? Also
40 auch Tempo / Lerntempoo gibt's große, große Unterschiede. (I:M-hm). Ja. *1,8* Genau. *3* [...]“

Grafik 3: Textpassage 1 aus dem Interview mit der Lehrkraft I5

75 I5: „[...] Zum Thema Lerntempo oder Leistung, äähm, ich schau schon, dass ich immer noch vertiefende
76 Aufgaben hab, grad für die, die sehr SCHNELL fertig sind, diee, ähm, des Thema gut verstanden haben
77 und da einfach noch MEHR dran arbeiten möchten (I:M-hm). Dann arbeit ich auch viel mit ähm Tippkarten
78 oder so Erste-Hilfe-Boxen, wo dann einfach Schüler vorgehen können und zu bestimmten Aufgaben sich
79 ne Tippkarte nehmen können, weil man einfach auch bei sechszwanzig Schülern * nicht jedem
80 gerecht werden kann. So kann man dann einfach sagen, du kommst nicht weiter, guck mal, da liegt ne
81 Tippkarte, nimm dir die, vielleicht hilft dir des weiter, um die Aufgabe irgendwie bearbeitet / bearbeiten zu
82 können. (I:M-hm) Weil ich nicht * bei sechszwanzig, wenn sich zehn Stück melden, des schaff ich
83 alleine einfach nicht. [...]“

Grafik 4: Textpassage 2 aus dem Interview mit der Lehrkraft I5

In den beiden Passagen beschreibt die Lehrkraft die großen Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler und verweist dabei auf das breite Notenspektrum (32-33), also die *selektionsorientierte Differenzierung* der Schülerinnen und Schüler. Ein Indiz für diese Leistungsunterschiede ist für sie das unterschiedliche Tempo der Schülerinnen und Schüler, die jeweilige Aufgabe zu bearbeiten (34-35). Anhand dieses unterschiedlichen Lerntempos richtet die Lehrkraft ihr Lehrhandeln aus (*interaktionsorientierte Differenzierung*), wobei ihr Bestreben deutlich wird, *alle Schülerinnen und Schüler mitzunehmen* und zu beschäftigen. So erlebt sie es als unabhkömmlich, für die schnellen Schülerinnen und Schüler „irgendwie Zusatzaufgaben“ (37) oder „irgendeinen Extra-Job“ (37) dabeizuhaben, damit sie sich selbst um die kümmern kann, die noch nicht angefangen haben (36-40). Stillstand wird bildlich mit einem Notfall gleichgesetzt, wenn sie von „Erste-Hilfe-Boxen“ spricht, die sie dafür nutzt, damit alle Schülerinnen und Schüler arbeiten können (78-80). Die *interaktionsorientierten Differenzkonstruktionen* ermöglichen ihr, *auf den unterschiedlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler einzugehen* und somit *individuelles Lernen am Laufen zu halten*. Die Zuschreibungen sind dabei nicht an die einzelnen Schülerinnen und Schüler gebunden, sondern abhängig von ihrem Verhalten in der jeweiligen Unterrichtssituation. So können alle Schülerinnen und Schüler, die schneller fertig sind, mit der Zusatzaufgabe beginnen. Sie hat zwar Vermutungen, woran es liegt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nicht anfangen zu arbeiten (Aufgabenstellung nicht verstanden, keine Lust, kein Interesse (38-39)). Doch bevor die Lehrkraft weitere Handlungen einleitet, geht sie zu den entsprechenden Schülerinnen und Schüler hin und fragt diese nach ihren Gründen (38-39). Somit besteht hier die Möglichkeit, *vorschnelle Zuschreibungen ihrerseits zu widerlegen*. Auch lässt sie die Schülerinnen und Schüler *ihre Lernwege größtenteils selbst bestimmen* und sie Inhalte und Vorgehensweisen selbst auswählen. Sie akzeptiert, dass die *als gegeben wahrgenommenen Lern- und Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler* bestehen bleiben und nimmt in Kauf, dass sich diese durch den offenen, differenzierten Unterricht ggf. weiter vergrößern. Die *graduelle Bearbeitung von Leistungsdifferenz* zeigt sich darin, dass die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in bestimmte Kategorien immer im Fluss und ständig veränderbar

ist. Sie geht damit einher, dass die Lehrkraft *vielfältige Handlungsoptionen wahrnimmt, ihre Schülerinnen und Schüler differenziert zu fördern* und sie den *Konflikt der Aufmerksamkeitsverteilung größtenteils zufriedenstellend lösen* kann. Die Lehrkraft nimmt wahr, dass es für die Schülerinnen und Schüler entspannter ist, selbständig zu arbeiten und dass sie alle davon profitieren „[...] die Ergebnisse warn auch echt * warn au echt gut, ja. [...]“ (174-175). Auch wenn sie, wie PI2, auf die knappen Ressourcen im Unterricht verweist (180), findet sie dennoch genug Raum, sich um individuelle Anliegen zu kümmern und neue Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler einzunehmen, sie „[...] in so ´ner anderen Rolle zu sehen [...]“ (181-182).

5 Interpretation und Reflexion

5.1 Der kontrastive Fallvergleich

Im Zuge der bisherigen Auswertungen hat sich die Unterscheidung der Lehrkräfte nach der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als zentrale Differenzlinie herauskristallisiert. Dabei zeigt sich, dass die Konstruktion der Leistungsunterschiede davon abhängt, wie die Lehrkräfte die schulischen Anforderungen im Spannungsfeld Differenzierung und Gleichbehandlung sowie Fördern und Selektion interpretieren. Die Lehrkräfte verfolgen entsprechend unterschiedliche Strategien, die Leistungsdifferenz zu bearbeiten: Ihr Lehrhandeln ist entweder auf die Minimierung oder den Erhalt der Leistungsdifferenz ausgerichtet. Eine zentrale Erkenntnis des kontrastiven Fallvergleichs ist, dass die Lehrkräfte ihre eigenen Handlungsräume konstruieren, und zwar abhängig davon, ob sie die Differenzen in Form einer graduellen oder einer kategorialen Praxis bearbeiten.

PI2 versteht ihren schulischen Auftrag darin, *ein einheitliches, standardisiertes Leistungsniveau* in ihrer Klasse herzustellen. Die *Konstruktion und direkte Verknüpfung kategorialer und selektionsorientierter Differenzen* sind Strategien, einerseits *stabile Leistungsränge abzubilden und zu kommunizieren* (vgl. Emmerich 2016). Andererseits dienen sie der Lehrkraft dazu, die als schwach identifizierten Schülerinnen und Schüler zu fördern, die als gegeben wahrgenommene Leistungsunterschiede anzugleichen und *ein einheitliches Leistungsniveau herzustellen zu können* (vgl. Emmerich 2016). Ihre Zuschreibungen *hinterfragt die Lehrkraft nicht weiter, sondern verstärkt sie durch ihr Vorgehen*, wie die *Zuweisung von Lernwegen* und Aufgabenstellungen im Projektunterricht, zum Teil noch. Diese *kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz* geht damit einher, dass sie den *gleichschrittigen, am Leistungsminimum ausgerichteten Unterricht als eher alternativlos wahrnimmt*. Binnendifferenzierte Methoden werden als nicht förderlich befunden und abgelehnt, und das, obwohl PI2 mit diesen z.B. im Projektunterricht sehr gute Erfahrungen

gemacht hat. Somit befindet die Lehrkraft sich ständig in dem *Konflikt der Aufmerksamkeitsverteilung zwischen starken und schwachen Schülergruppen*. Die Zurückstellung der von ihr als stark identifizierten Schülerinnen und Schüler *ist für sie nicht zufriedenstellend*.

Ihren schulischen Auftrag versteht I5 darin, *alle Schülerinnen und Schüler mitzunehmen* und auf ihre *individuellen Voraussetzungen und Interessen* einzugehen. Dazu setzt sie vornehmlich *interaktionsorientierte Differenzkategorien* (Lerntempo, Arbeitsstand) ein, die situationsabhängig und nicht an einzelne Schülerinnen und Schüler gebunden sind. In der Unterrichtssituation *findet keine direkte Verknüpfung von interaktionsorientierten und selektionsorientierten Kategorien* statt, sodass die Unterscheidungen nicht für den schulischen (Miss)Erfolg der Schülerinnen und Schüler wirksam gemacht werden (Idel et al. 2017). Die Lehrkraft bearbeitet die *Leistungsdifferenz*, indem sie die *diese - auch als Ergebnis des Unterrichts - akzeptiert*, und sie der Gestaltung des Unterrichts zugrunde legt. Dabei sieht sie sich in der Rolle der Lernbegleiterin, die den Schülerinnen und Schüler eine differenzierte Lernumgebung bereitstellt, und ihnen die Freiheit und Verantwortung übergibt, ihre *Lernwege selbst zu finden*. Sie versucht, ihre *Zuschreibungen* gegenüber den Schülerinnen und Schüler immer wieder *zu hinterfragen* und unterschiedliche Perspektiven auf diese einzunehmen. Die jeweilige Adressierung ihrer Schülerinnen und Schüler findet somit in jeder Situation neu statt. Diese *graduelle Bearbeitung von Leistungsdifferenz* geht bei I5 mit der *Konstruktion vielfältiger Handlungsoptionen zur Gestaltung offener, differenzierter Lernumgebungen einher*. Auch hat die Lehrkraft das Gefühl, den *Konflikt der Aufmerksamkeitsverteilung zwischen den Schülerinnen und Schüler zufriedenstellend lösen zu können*.

Im Fallvergleich ist auffallend, dass die geringen Handlungsoptionen, die PI2 wahrnimmt, nicht mit einer hohen Leistungsheterogenität in der Schulklasse oder einer problematischen Lage der Schule zusammenhängen (vgl. Bremm und Klein 2017; Drucks und Bremm 2021). So zeichnet sich die Klasse von PI2 nach eigenen Angaben durch eine geringe Leistungsheterogenität aus, während I5 eine hohe Leistungsheterogenität in ihrer Klasse konstatiert. Weiter beschreibt PI2 ihre Schule als eine Schule in wohl situierter Lage, während I5 auf ein heterogenes Herkunftsmilieu ihrer Schülerinnen und Schüler verweist. Die Ergebnisse zeigen, dass Leistungsheterogenität immer auch in den jeweiligen schulischen Kontexten und vor den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu einem Problem (gemacht) wird. Dies hängt unter anderem damit zusammen, wie Lehrkräfte die notwendigen Grenzziehungen zwischen ihren Schülerinnen und Schüler ausgestalten: Werden Leistungsunterschiede durch die stabile Verknüpfung von interaktions- und selektionsorientierten Kategorien hergestellt, verschließen sich Handlungsoptionen (vgl. Baust

und Pachner 2020; Emmerich und Goldmann 2018). Werden Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler als etwas Variables erlebt, dass in Interaktion ständig neu entsteht, bleibt prinzipiell jedem Schüler*in jede Lernmöglichkeit offen. Anhand der Ergebnisse wird weiter deutlich, inwiefern Überzeugungen im Sinne von Wahrnehmungs- Bewertungs- und Handlungsmustern eine zentrale Rolle für das professionelle Handeln im Kontext von Heterogenität und Inklusion spielen. So gestaltet sich eine kategoriale bzw. eine graduelle Bearbeitung von Leistungsdifferenz im Zusammenspiel mit Überzeugungen der Lehrkräfte, die die (Un)Veränderbarkeit von Fähigkeiten (vgl. Butler 2000; Dweck und Leggett 1988; Jordan et al. 2010) betreffen, sowie die Interpretation und Ausgestaltung des schulischen Auftrags und der schulischen Ziele (vgl. Helsper 2001).

5.2 Implikationen für die Lehrerfortbildung

Anhand der Ergebnisse können folgenden Rückschlüsse für die Konzeption und Umsetzung von Fortbildungsangeboten gezogen werden. Wie dargelegt wurde, geht die Bearbeitung von Leistungsdifferenz durch die Lehrkräfte mit einer Erweiterung oder Verengung von wahrgenommenen Handlungsspielräumen einher. Der Art und Weise der Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenz kommt daher eine zentrale Bedeutung für das professionelle Lehrhandeln sowie die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts zu, weshalb Fortbildungsangebote zu diesem Thema unerlässlich sind. Gleichzeitig ist diese Differenzierungspraxis abhängig von organisationalen Kontexten und erfüllt entsprechend den doppelten Zweck, Schülerinnen und Schüler nach Leistung zu bewerten (Leistungsorientierung/Selektion) und pädagogische Interaktionen (pädagogische Förderung) zu gewährleisten (vgl. Emmerich 2016). Dementsprechend macht es wenig Sinn, den Lehrkräften bestimmte Überzeugungen, Einstellungen oder auch ein bestimmtes Vorgehen im Umgang mit Heterogenität nahezu legen, wenn diese als im jeweiligen Schulkontext nicht umsetzbar wahrgenommen werden (vgl. Trautmann und Wischer 2011; Helsper 2016). So kann eine Haltung – wie die der Defizitorientierung – in verschiedenen Schulen durchaus unterschiedliche Funktionen für die Lehrkräfte und ihr Handeln einnehmen (vgl. Drucks und Bremm 2021). Da berufsbezogenen Überzeugungen jedoch eine zentrale Rolle im Rahmen der Differenzkonstruktion und -bearbeitung zukommen, ist deren Betrachtung im Rahmen von Fortbildungsangeboten eine wichtige Voraussetzung für professionelles Lehrhandeln. Fortbildungsangebote zum professionellen Umgang mit Heterogenität sollten entsprechend darauf abzielen, Lehrkräfte für die situative Anwendung von Heterogenitätsdimensionen und den damit einhergehenden Einfluss auf ihre eigenen Handlungsspielräume zu sensibilisieren. So ist es eine zentrale Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln, dass die Lehrkräfte sich der eigenen Differenzierungspraxis und den damit einhergehenden Überzeugungen „bewusst sind und in der Lage dazu, diese kontinuierlich zu reflektieren und

weiterzuentwickeln“ (Baust und Pachner 2019, S. 268; vgl. Idel et al. 2017). Professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln erfordert entsprechend eine kontinuierliche, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis, den eigenen Differenzierungspraktiken sowie den darin wirksamen Überzeugungen (vgl. Schüßler 2000; Helsper 2016; Emmerich und Goldmann, 2018). Weiter ist es wichtig, die Lehrkräfte darin zu unterstützen, ihre wahrgenommenen Handlungsspielräume vor den oftmals widersprüchlichen Handlungsanforderungen des Unterrichtshandelns zu reflektieren, ein Bewusstsein für die individuellen Möglichkeiten und Grenzen zu schaffen und Handlungsalternativen zu eruieren. Hierfür bieten sich reflexionszentrierte Lernumgebungen besonders an, da sie eine reflexive Bearbeitung antinomischer Grundstrukturen des Lehrhandelns und einen angemessenen Umgang damit ermöglichen (vgl. Hof 2007; Baust und Pachner 2019; Helsper 2016; Trautmann und Wischer 2011). Die Förderung heterogenitätssensiblen Lehrhandelns erfordert entsprechend praxisnahe Fortbildungsangebote, mit denen die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zumindest angeregt werden kann (vgl. Helsper 2016). Gleichzeitig kann sich die Förderung heterogenitätssensiblen Lehrhandelns nicht in einer einzigen Fortbildungsteilnahme vollziehen, sie erfordert Bildungs- und Transformationsprozesse, die während der gesamten berufsbiografischen Entwicklung angelegt sind (vgl. Bonnes et al. 2022; Helsper 2016; Idel et al. 2021).

6 Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse der Studie bieten erste Erkenntnisse zum Einfluss von Differenzierungspraktiken auf die Handlungsspielräume der Lehrkräfte. Hier zeigt sich eine kategorisierende Bearbeitung von Leistungsdifferenz als weniger förderlich für die Handlungsspielräume von Lehrkräften. Eine graduelle Bearbeitung von Leistungsdifferenz hingegen kann damit einhergehen, dass Lehrkräfte vielfältigere Handlungsspielräume erkennen. Das Konstrukt der graduellen/kategorialen Differenzierungspraxis könnte eine Erklärung dafür sein, dass auch vermeintlich negative Defizitorientierungen sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte auswirken und funktional für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sein können (vgl. Drucks und Bremm 2021). Und zwar, wenn Lehrkräfte die vorgefundene Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als veränderbar erfahren und die Benennung von Problemen und Defiziten dazu führt, dass entsprechende Maßnahmen eingeleitet, Defizite behoben und Zuschreibungen angepasst werden (vgl. Drucks und Bremm 2021). Die Ergebnisse bieten damit eine neue Perspektive für die Überzeugungs- bzw. Einstellungsforschung, in der eine negative bzw. positive Einstellung gegenüber verschiedenen Heterogenitätsdimensionen von Schülerinnen und Schüler als Grundvoraussetzung professionellen Lehrhandelns betrachtet wird (vgl. Wenning 2007; Woolfolk Hoy et al. 2006).

Anhand dieser Erkenntnisse konnten außerdem erste Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften und die Gestaltung von Fortbildungsangeboten abgeleitet werden. So wurde in Kapitel 5.2. aufgezeigt, warum insbesondere reflexionszentrierte Fortbildungsangebote für die Förderung eines professionellen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen förderlich sind. Dabei wurden zentrale Aspekte für die Gestaltung und Umsetzung von Fortbildungsangeboten resümiert, die dazu beitragen können, die Lehrkräfte dabei zu unterstützen ihre Handlungsspielräume zu erweitern.

Es ist einschränkend anzumerken, dass es sich bei den Ergebnissen des kontrastiven Fallvergleichs um erste Erkenntnisse einer explorativen Studie handelt, die noch nicht abgeschlossen ist. Um das Ideal der theoretischen Sättigung zu erreichen, müssten weitere Fälle erhoben und analysiert werden. So handelt es sich bei den vorgestellten Fällen um einen maximalen Kontrast bezüglich der Bearbeitung von Leistungsdifferenz (kategorial vs. graduell). Die anderen Fälle des Interviewpools weisen oftmals Mischformen auf, d.h. es lassen sich sowohl Tendenzen einer kategorialen als auch einer graduellen Differenzierungspraxis vorfinden. Im weiteren Auswertungsverlauf sollte deshalb überprüft werden, ob eine ausschließlich kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz überhaupt vorkommt. Oder ob es sich bei dem Konstrukt nicht vielmehr um ein Kontinuum handelt, bei dem die Differenzierungspraxis der einzelnen Lehrkräfte zwischen den beiden Polen kategorial vs. graduell eingeordnet werden kann. Da den Überzeugungen von Lehrkräften im Zuge der Differenzierungspraxis eine bedeutende Rolle zukommt, wäre außerdem zu überprüfen, inwiefern weitere Überzeugungen in die Wahrnehmung von Handlungsspielräumen einfließen, wie zum Beispiel die Ausprägung des Lehr-/Lernverständnisses der Lehrkräfte.

Im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens stand die Rekonstruktion der individuellen Perspektive der Lehrkräfte auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die der Differenzierungspraxis der Lehrkräfte zugrunde liegt. Um herauszufinden, inwiefern diese verbalisierten Deutungen und Handlungen mit dem tatsächlichen Lehrhandeln übereinstimmen/zusammenhängen, wäre es weiter notwendig, die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte im Unterricht zu beobachten z.B. mithilfe von Videoaufnahmen oder einer Teilnehmenden Beobachtung. In diesem Zusammenhang wäre es weiter spannend, auch die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Differenzierungspraktiken ihrer Lehrkraft mit in den Blick zu nehmen. Diesem Forschungsanliegen könnte zum Beispiel mithilfe einer Interviewstudie mit den Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Lehrkräfte nachgegangen werden.

Literatur

Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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. doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-263

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.

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. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonnes, C., Wahl, J. & Lachner, A. (2022). *Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation –Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung*. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (1), 133-150.

Bremm, N. & Klein, E. D (2017). *“No Excuses”? Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. Vortrag auf der ECER, Kopenhagen, 27.08.2017. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & D. Edelstein (Hrsg.), *“Langsam vermisste ich die Schule ...”*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202-215). Münster; New York: Waxmann.

Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). *(Re)konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965-978.

Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H.-G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (S. 244-276). Weinheim: Beltz Juventa.

Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2020). Recognizing the Strengths of 'Failing Schools' – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, and Sustainability* (S. 125–147). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 42-57.

Emmerich, M. & Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS)*. <https://uni-tuebingen.de/de/126119> [04.03.2019].

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.

Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung.*

https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf. Zugegriffen: 15.03.2023.

Glaser, B.G. & Strauß, A.L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R-T. & Lingkost, A. (2001). *Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Wiesbaden: Springer VS.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann

Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–26). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

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 VS.

Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education* 26, 259–266.

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (S. 159-274). Hamburg: Buske.

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.

Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *PÄDAGOGIK*, 72(7-8), 51-55.

Mey, G. (2016). Qualitative Forschung: zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen; ein Kommentar zu Ronald Hitzler. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1-2), 185-197.

Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*, Band 3 (S. 100-152). Berlin: Regener.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.

Schmidt-Hertha, B. & Werner, E. (2019). Qualität in der Lehrerfortbildung - Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative. In H. Ditton & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen* (S. 249–263). Münster, New York: Waxmann.

Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238-251). Wiesbaden: Springer VS.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3, 283-293.

Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung; eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Zugl.: Kaiserslautern, Univ., Diss., 1998. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 21. Schneider.

Seitz, S. (2008). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 190–197). Schneider.

Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. Auflage). Augsburg: ZIEL.

Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar.1>

Strauß, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslese. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (1), 131-146.

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*, (S. 69-85). Münster: Waxmann.

Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 11-21). Berlin.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge.

Welskop, N. & Moser, N. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch & V. Moser (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19–29). Klinkhardt.

Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur: Bd. 5. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (S. 47–68). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster, New York: Waxmann.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Zugegriffen: 02.04.2018.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2. Aufl., S. 715–737). Hillsdale, New York: Erlbaum.

6 Studie 2 Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte

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. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 61–75). Barbara Budrich.

1 Förderung des professionellen Umgangs mit heterogenen Lerngruppe¹⁷

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 die empirisch fundierte Gestaltung solcher Fortbildungsangebote fehlen jedoch noch Erkenntnisse darüber, inwiefern im Rahmen

¹⁷ 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.

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 Veränderung¹⁸ 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). Deutungsmuster¹⁹ beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung von Situationen und 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, Schüßler 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

¹⁸ Veränderung wird hier auch im Sinne einer Erweiterung oder Anpassung der Deutungs- und Handlungsmuster verstanden.

¹⁹ Es wurden neben der Forschungsliteratur zum Deutungslernen zudem interdisziplinäre und internationale Befunde zu den eng verwandten Konstrukten „Überzeugungen“ und „Konzeptionen“ berücksichtigt.

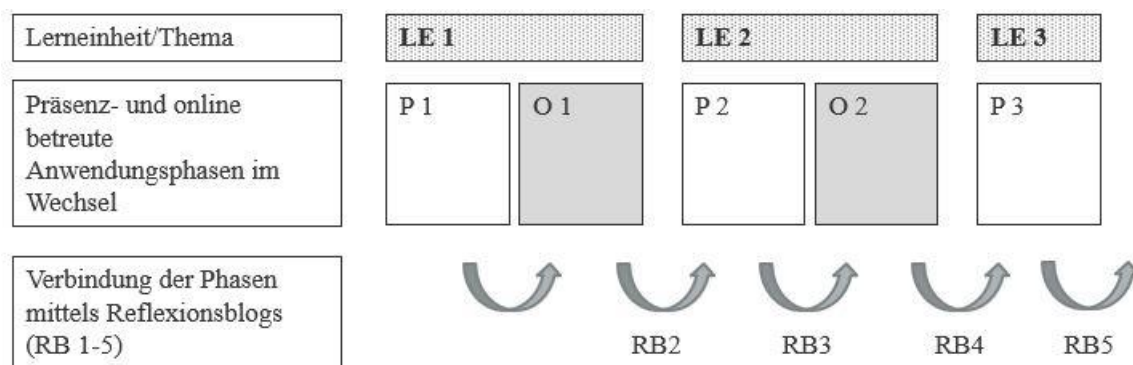
können“ (Tietgens 1988: 37ff.). Heterogenitätssensibles Lehrhandeln zeichnet sich weiter dadurch aus, dass Lehrkräfte sich mit der Konstruktion von Unterschieden, d.h. ihrer Differenzierungspraxis auseinandersetzen (vgl. Emmerich/Goldmann 2018). Für die Auseinandersetzung mit und Veränderung von Deutungsmustern 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)²⁰ 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 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).

²⁰ 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.



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) (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, Fälle²¹ 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.

²¹ 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 Entwicklungsphasen 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.

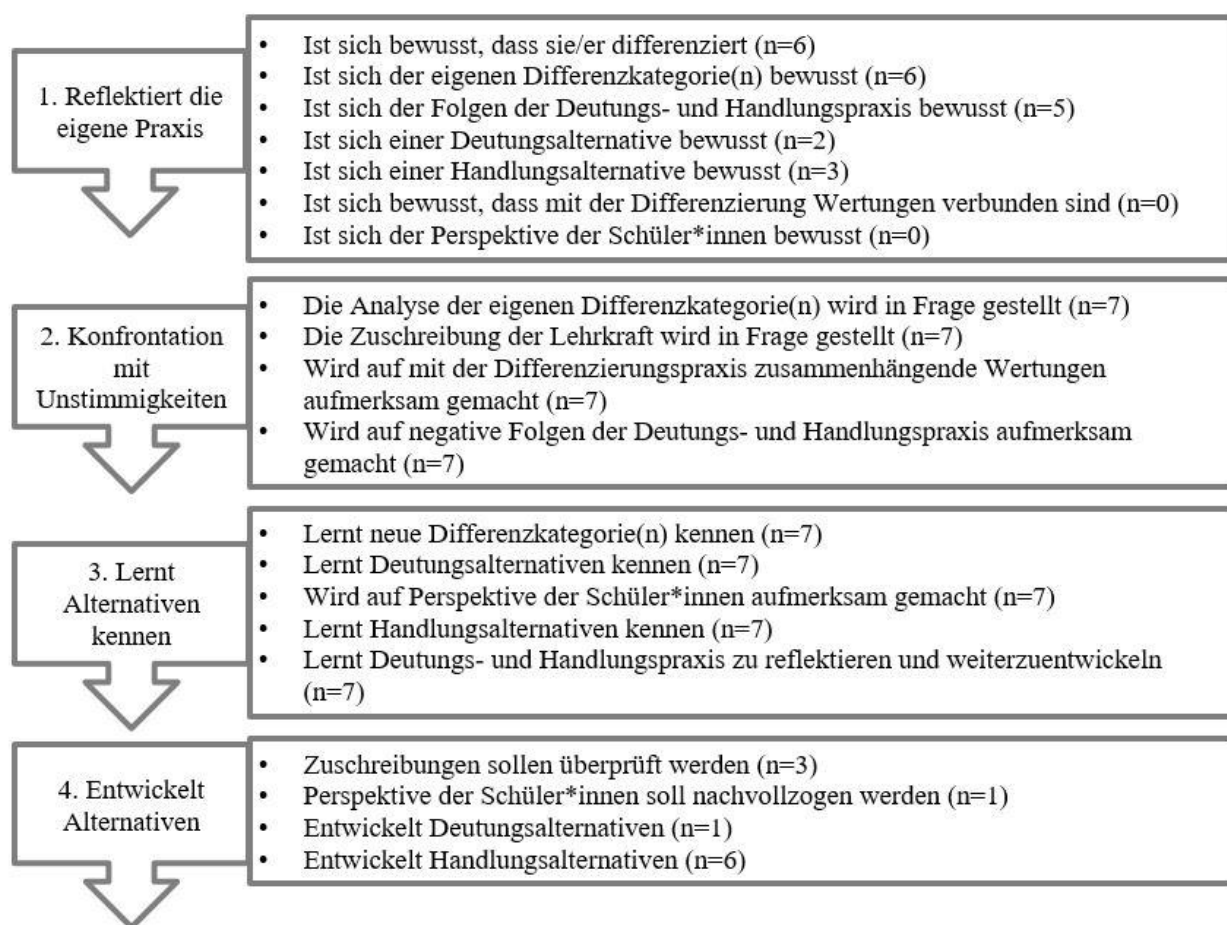


Abb. 2: Ergebnisse der deduktiven und induktiven Inhaltsanalyse (n=7) (eigene Darstellung).

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.²²

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:

²² Vereinzelt werden die 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.

[...] 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 (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 Kopf achten. Kenne ich ‚meine Pappenheimer‘ 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 Präsenzsitzung 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 sich 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.²³ In weiterführenden fallbasierten und qualitativ-rekonstruktiven Analysen wäre es

²³ 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.

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 Auskunft 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.

7 Studie 3 Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen«

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. doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-263

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine Lehrerfortbildung zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« heterogenitätssensibles Handeln von Lehrkräften zu fördern vermag. Dazu wurde die Fortbildungspraxis mithilfe von Beobachtungsprotokollen und verschriftlichten Reflexionsaufgaben aus zwei Fortbildungsrunden systematisch erfasst. Mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung (Mayring 2015) und anschließender Triangulation dieser beiden Datenquellen konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden nachgezeichnet werden. Dabei bildete die forschungsbasierte Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes nach dem Design-Based Research Ansatz den Rahmen der Studie. Ein zentrales Ergebnis sind die unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* der Lehrkräfte sowie die Ausprägungen der *Bereitschaft, die Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln*. Die Teilnehmenden differenzieren diese Ausprägungen im Verlauf der einzelnen Fortbildungsphasen aus.

Schlüsselwörter: Professionalisierung von Lehrenden, Inklusion und Heterogenität, Design-Based Research, Reflexion, Perspektivverschränkung, Lehrerfortbildung, Lernprozesse in der Erwachsenenbildung

Summary

Findings of the research-based development, implementation, evaluation and further development of a teacher training series on »The Professional Handling of Heterogeneous Learning Groups« In this article, the following question is examined: To what extent fosters a reflection-centered teacher training on »The Professional Handling of Heterogeneous Learning Groups« the sensitive handling of heterogeneous learning groups. To answer this question, the interactions within the teacher training were systematically recorded by means of observations

protocols and by written reflection tasks. On the basis of content analyses (Mayring 2015) and the subsequent triangulation of these two data sources, the learning processes of the participants could be traced. There will also be a focus on the research-based development, implementation, evaluation and further development of the teacher training, derived from the Design- Based Research approach. One of the main findings are the different characteristics of *the teacher's own observation- and action practice in class* and the different characteristics of *the willingness to develop this observation- and action-practice*. The participants develop these characteristics in the course of the different phases of the training offer.

Keywords: professional development of teaching professionals, inclusion and heterogeneity, Design-Based Research, reflection, interaction, teacher training, learning processes in further education

1 Einleitung

Der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften kommt aufgrund der hohen inneren Dynamik, Unsicherheit und wachsenden Vielfalt des Berufsfeldes eine immer größere Bedeutung zu (vgl. Schön 1983, Terhart 2015). So erleben viele Lehrkräfte den Umgang mit und das Ermöglichen von Heterogenität und Differenz im schulischen Zusammenhang als Verunsicherung und Herausforderung, was mit einem hohen Bedarf an Fortbildungsangeboten zu diesem Thema einhergeht (vgl. Biederbeck und Rothland 2017). Die Erwachsenenbildung ist hier gefordert, mit innovativen Lernarchitekturen und Lernbegleitungen zu antworten, die professionelles Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen fördern können (vgl. Siebert 2012, Terhart 2015). So gilt es als Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln, dass die Lehrkräfte für die Bedeutung ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis sensibilisiert sind und sich reflexiv mit der eigenen Unterrichtspraxis auseinandersetzen, um diese weiterentwickeln zu können (vgl. Emmerich und Goldmann 2018). Dazu eignen sich in besonderem Maße reflexionszentrierte Lernumgebungen, in denen die Teilnehmenden dabei unterstützt werden können, ihre Handlungspraxis theoriegeleitet und im Austausch mit anderen Professionellen zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. Hof 2007; Helsper 2016). Für die empirisch fundierte Gestaltung solcher Fortbildungsangebote fehlen jedoch noch Erkenntnisse darüber, wie Lernprozesse im Rahmen solcher Lernumgebungen verlaufen und inwiefern heterogenitätssensibles Lehrhandeln tatsächlich angeregt werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen wurde in einem Projekt der BMBF-geförderten »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«¹ ein Fortbildungskonzept zum »Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen« von einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung

und Allgemeiner Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität konzipiert und realisiert. Im Zuge der Evaluationsstudie zu dieser Lehrerfortbildung konnten die Lernprozesse der Teilnehmenden im Rahmen zweier Fortbildungsrunden nachgezeichnet werden. Dabei waren die beiden Fragestellungen leitend, inwiefern ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden konnte und inwiefern das auch mit einer Veränderung dieser einhergeht. Um Erkenntnisse über die lernförderliche Gestaltung und Implementation von reflexionszentrierten Lernumgebungen zum Umgang mit Heterogenität zu gewinnen, war weiter die Frage elementar, ob das Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht. Im Sinne des Design-Based Research Ansatzes soll die Studie dabei sowohl zur Entwicklung innovativer Lösungen für Herausforderungen der Bildungspraxis als auch zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse beitragen (vgl. Design-Based Research Collective 2003)². Der Beitrag ist dementsprechend entlang der Forschungs- und Entwicklungsphasen des Design-Based Research Ansatzes aufgebaut (vgl. Euler 2014b): Auf Basis einer differenzierten *Ziel und Problempräzisierung* aus praktischer und theoretischer Perspektive (Abschnitt 2.1) folgen die aus zwei Zyklen bestehende *Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des Designs* (Abschnitt 2.2 bis 2.5). Das Vorgehen zielt ab auf die *Generierung von Gestaltungsprinzipien* (Abschnitt 2.6), die abschließend kritisch diskutiert werden (Abschnitt 3).

2 Design-Based Research – Die Forschungs- und Entwicklungsphasen des Fortbildungskonzeptes

Die gestaltungsorientierte Forschung gemäß Design-Based Research zeichnet sich durch eine fortwährende Anwendungsorientierung, den kontinuierlichen Einbezug von Praktiker*innen, die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses sowie den integrativen Einsatz von Forschungsmethoden aus. Dabei werden Forschung und Entwicklung als iterative und zirkuläre Prozesse konzipiert (vgl. Raatz 2016). Nach dem Prozessmodell von Euler (2014b) beginnt dieser Forschungs- und Entwicklungsprozess mit einer differenzierten Problem- und Zielpräzisierung, in die sowohl die praktische als auch die theoretische Perspektive auf den Gegenstand einbezogen werden: »Dies erfolgt zum einen durch die Identifikation relevanter Theorien und die Formulierung theoriebasierter Annahmen für die Gestaltung der Intervention (theoretische Perspektive), zum anderen durch eine Kontextanalyse sowie die Aktivierung oftmals impliziten Erfahrungswissens aus der Praxis (praktische Perspektive)« (Raatz 2016, 43).

2.1 Die Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit heterogenen Lerngruppe – Ziel- und Problempräzisierung aus praktischer und theoretischer Perspektive

Gemäß dem empirisch fundierten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen nach Lipowsky (2010) hängt die Entwicklung der Teilnehmenden im Rahmen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen von unterschiedlichen Faktoren ab: Dies sind die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden, die kontextuellen Bedingungen sowie die strukturellen und didaktischen Merkmale der Fortbildungen. Dabei beeinflussen die Merkmale des Fortbildungsangebotes die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes durch die Lehrkräfte. Die Wahrnehmung und Nutzung des Angebotes durch die Teilnehmenden ist wiederum ausschlaggebend für den Transferprozess und den davon abhängigen Fortbildungserfolg (vgl. Lipowsky 2010). Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie soll dieses Zusammenspiel von Fortbildungskonzept und Wahrnehmung bzw. Nutzung des Angebots durch die Lehrkräfte in den Blick genommen werden. Dazu wird das Fortbildungsangebot sowohl auf Ebene der Zufriedenheit der Teilnehmenden als auch auf Ebene der Lernprozesse evaluiert (vgl. Lipowsky 2010).

2.1.1 Praktische Perspektive

Für die Entwicklung und Implementation von Bildungsinnovationen ist die Perspektive der Praxisakteure entscheidend: Zum einen können sie wertvolles, implizites Erfahrungswissen einbringen und dazu beitragen, dass die Intervention Anwendung in der Praxis finden kann. Zum anderen sind die Praxispartner*innen – in diesem Fall die Lehrkräfte – Adressat*innen der Bildungsinnovation, das heißt, die Teilnahme am Fortbildungsangebot hängt davon ab, ob dieses von ihnen als bedarfsgerecht wahrgenommen wird (vgl. Euler 2014b; Schmidt-Hertha und Werner 2019). Um das Fortbildungsangebot gemäß den Bedarfen der Lehrkräfte zu gestalten und dabei außerdem den Kontext der Innovation zu berücksichtigen, wurden zu Beginn des Projektes »Lehrerfort- und -weiterbildung« der BMBF- geförderten Tübingen School of Education folgende Schritte durchgeführt: Zuerst wurde das gesamte Lehrerfort- und -weiterbildungsangebot in Baden-Württemberg hinsichtlich bestehender Schwerpunkte und Lücken analysiert. Hier zeigte sich »eine deutliche Dominanz kurzer, meist halbtägiger Veranstaltungen, deren Nachhaltigkeit auf Basis des aktuellen Forschungsstands zumindest infrage gestellt werden muss« (Schmidt-Hertha und Werner 2019, 254; vgl. Lipowsky 2010). In einem zweiten Schritt wurden Gespräche mit verschiedenen Akteur*innen der Fort- und Weiterbildungspraxis geführt (Schulleitungen, Akademieleitungen, Verantwortliche im Ministerium und in Regierungspräsidien, Leitung ministeriumsnahe Institute zur

Qualitätssicherung an Schulen) um Informationen über die Organisationsstrukturen und die Angebotsentwicklung zu gewinnen. Eine zentrale Erkenntnis daraus war »das weitgehende Fehlen wissenschaftlicher [...] Expertise in den Angeboten«

(Schmidt-Hertha und Werner 2019, 255). Der dritte Schritt diente dazu, die Fortbildungsbedarfe

der Lehrkräfte zu eruieren. Da keine eigene Bedarfsanalyse durchgeführt werden konnte, wurde auf bereits vorhandene Studien zurückgegriffen. Zunächst zeigte sich der bildungspolitische und gesellschaftliche Bedarf an wissenschaftlich fundierten Fortbildungsangeboten zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen bereits durch die Projektfinanzierung durch das BMBF. Auch bei den Lehrkräften wurde dieser Bedarf deutlich: Die Lehrkräfte fühlen sich bezüglich der Durchführung inklusiven Unterrichts überfordert, verunsichert und nur unzureichend qualifiziert, sodass ein hoher Bedarf an Fortbildungsangeboten zu diesem Thema existiert (vgl. Leipziger, Tretter und Gebhard 2012; Amrhein 2011; Hüfner 2012; Terhart 2015). Über die Feld- und Bedarfsanalyse hinaus wurden die Akteur*innen der Praxis kontinuierlich in den Entwicklungsprozess des Fortbildungskonzeptes miteinbezogen, wie im Folgenden dargestellt wird.

2.1.2 Theoretische Perspektive

Heterogenitätssensibles Lehrhandeln

Die Heterogenität der Schüler*innen wird oftmals als eine von außen in den Unterricht hineingetragene Tatsache dargestellt, und im Professionalisierungsdiskurs entsprechend unter der Frage verhandelt, welche einzelnen Kompetenzen Lehrkräfte für den richtigen Umgang mit den Unterschieden ihrer Schüler*innen erlernen müssen. Dabei wird außer Acht gelassen, dass »Heterogenität« immer auch ein von Beobachtung abhängiges Phänomen ist, »das durch institutionelle und professionelle Unterscheidungspraxen schul- und unterrichtsintern generiert wird« (Emmerich und Goldmann 2018). Um im Schulalltag kommunizieren und handeln zu können, müssen Lehrkräfte Unterscheidungen vornehmen, diesen pädagogische Relevanz zuweisen und sie zur Graduierung von Leistung heranziehen (vgl. Emmerich und Hormel 2013). Heterogenitätssensibles Lehrhandeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkräfte sich dieser von der eigenen Beobachtung abhängigen Differenzierungspraxis bewusst sind und in der Lage dazu sind, diese kontinuierlich zu reflektieren und ggf. weiterzuentwickeln (vgl. Idel, Rabenstein und Ricken 2017). Dabei ist die Frage zentral, »wie und auf Basis welcher personenbezogenen Unterscheidungen Lehrkräfte Heterogenität zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen und welche Unterrichtsprobleme damit möglicherweise selbst erzeugt werden« (Emmerich und Goldmann

2018). Die komplexe, oftmals widersprüchliche Unterrichtswirklichkeit erfordert dabei von Lehrenden die Fähigkeit, Theorie und Praxis immer wieder neu produktiv miteinander zu verbinden und situativ angemessen zu handeln (vgl. Tietgens 1988; Helsper 2016).

Da Lehrkräfte in der Lehrsituation selbst ihre Beobachtungspraxis nicht reflektieren können, ist eine distanzierte Betrachtung der Situation notwendig. Gemäß der Systemtheorie Luhmanns kann hier zwischen einer Beobachtung erster und einer Beobachtung zweiter Ordnung unterschieden werden. Während die Beobachtung erster Ordnung die Beobachtungspraxis selbst meint, umfasst die Beobachtung zweiter Ordnung die Einnahme einer Analyseperspektive auf eben diese Beobachtungspraxis. Die Beobachtung zweiter Ordnung ist notwendig, um herauszufinden, wie und mit welchen Folgen ein/e Beobachter*in die Realität konstruiert und auch, »welche alternativen Unterscheidungen und Situationsdeutungen in der jeweiligen Situation möglich gewesen wären« (Emmerich und Goldmann 2018; vgl. u. a. Siebert 2011; Emmerich und Hormel 2013). Um das heterogenitätssensible Lehrhandeln der Lehrkräfte zu fördern, ist es im Rahmen von Professionalisierungsprozessen notwendig, die Lehrkräfte für die Bedeutung ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, eine Analyseperspektive auf diese Beobachtungs- und Handlungspraxis einzunehmen (Beobachtung zweiter Ordnung). Diese reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis im Unterricht ist Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte alternative Beobachtungen und Handlungen ableiten können (vgl. Siebert 2011; Emmerich und Goldmann 2018). Die Lehrer*innen müssen also zunächst ein Bewusstsein für das eigenen Beobachten und Handeln entwickeln, bevor sie es dann ggf. anpassen und weiterentwickeln können.

Reflexionszentrierte Lernumgebungen

Das zugrunde gelegte Professionalisierungsverständnis zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen zielt auf die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftlichen Habitus (vgl. Helsper 2016). Dabei kommt der ergebnisorientierten Problem- bzw. (Selbst-)Reflexion ein zentraler Stellenwert zu. Diese beschreibt »einen bewussten 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, 40, zur Bedeutung für Professionalisierungsprozesse vgl. auch Pachner 2013, 2014). Die Herausbildung eines reflexiven Habitus erfolgt in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der Unterrichtspraxis, die es den Lehrkräften ermöglicht, handlungsentlastet verschiedene Situationen zu reflektieren und zu analysieren (vgl. Helsper 2016). Um sich seiner eigenen

Perspektive bewusst zu werden und um andere Perspektiven von berufstätigen Lehrkräften kennenzulernen sind außerdem im direkten Austausch stattfindende Perspektivverschränkungen notwendig (vgl. Siebert 2012). Damit das Gelernte auch in die Praxis übertragen wird, muss weiter der Praxistransfer bereits in der Fortbildung angebahnt werden (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001). Die (Selbst-)Reflexion, die Fallarbeit, die im Austausch stattfindenden Perspektivverschränkungen und der Praxistransfer sind zentrale Elemente transformativen Lernens (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001, Mezirow 1997), die in reflexionszentrierte Lernumgebungen besonders gut integriert werden können bzw. bereits Bestandteile dieser sind (vgl. Hof 2007). Reflexionszentrierte Lernumgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass Wissen nicht in erster Linie von den Dozierenden »vermittelt«, sondern von den Teilnehmenden selbst anhand konkreter Fälle aus der Praxis eingebracht und erarbeitet wird (vgl. Hof 2007). Die Lehrkräfte werden dabei als erfahrene Expert*innen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen adressiert (vgl. Siebert 2007; Helsper 2016). Die Dozierenden fungieren als Moderator*innen und Berater*innen, die Lehr-/Lernprozesse arrangieren und die Lehrkräfte bei der Einnahme der Analyseperspektive (im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung) und der Entwicklung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen unterstützen (vgl. Siebert 2007). Das Fortbildungsangebot wurde auf Basis dieser theoretischen Grundlagen sowie unter Einbezug struktureller, didaktischer und prozessbezogener Merkmale wirksamer Fortbildungsangebote (vgl. Lipowsky 2009) entwickelt.

Die praktische und die theoretische Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen bildeten die Grundlage für die Gestaltung eines Fortbildungs-Prototyps, dessen Entwicklung im Folgenden dargestellt wird. Im Rahmen der Evaluation wurde dabei zum einen die Annahme überprüft, dass das Fortbildungskonzept den Bedarfen der Lehrkräfte gerecht wird. Dies umfasst, dass die Lehrkräfte das Angebot als relevant wahrnehmen, an diesem aktiv teilnehmen und dass sie zufrieden mit diesem sind. Zum anderen wurde angenommen, dass das Fortbildungskonzept heterogenitätssensibles Lehrhandeln fördern kann. Dabei zeigt sich heterogenitätssensibles Lehrhandeln in einem Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis, welches sich auch im Handeln der Lehrkräfte niederschlagen sollte.

Die zentrale Fragestellung lautete dementsprechend: Inwiefern kann ein Bewusstsein der Teilnehmenden für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis geschaffen werden und inwiefern geht das mit einer Veränderung dieser Praxis einher?

2.2 Entwicklung der Fortbildung im Austausch mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis

Nachdem Probleme und Ziele präzisiert und der theoretische Bezugsrahmen erläutert wurde, folgen gemäß dem Prozessmodell des Design-Based Research Ansatzes die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Veranstaltung (vgl. Euler 2014b). Diese drei Schritte wurden im Rahmen der vorliegenden Studie zweimal durchlaufen (Abschnitt 2.2–2.5). Der Prototyp des Fortbildungskonzeptes wurde in einem interdisziplinären Team aus Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität auf Basis der dargelegten praktischen und wissenschaftlichen Befunde entwickelt. Mit dem Ziel, das Konzept vor dem Praxistest zu verfeinern, wurde es mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis im Rahmen eines »Round Tables« diskutiert. Dabei war es ein zentrales Anliegen, unterschiedliche Perspektiven auf die praktische Umsetzbarkeit und die Attraktivität bzw. den Mehrwert und Nutzen des Konzeptes zu gewinnen (vgl. Euler 2014b). Von den Expert*innen wurde resümiert, dass das Konzept innovativ, methodisch-didaktisch stimmig und nachhaltig sei, gleichzeitig aber auch sehr herausfordernd für die berufstätigen Lehrkräfte. So müsse der Gewinn des Konzeptes für die Lehrkräfte, den die Expert*innen in einer intensiven Auseinandersetzung mit und Arbeit am eigenen Lehrhandeln sehen, bereits in der Bewerbung des Angebotes vermittelt werden. Ansonsten sei es schwierig, die Lehrkräfte für eine Teilnahme an einem über drei Monate lang andauernden Fortbildungsangebot zu gewinnen. Die im Rahmen dieses Round Tables gewonnenen Erkenntnisse wurden im Fortbildungsteam diskutiert und in das Fortbildungskonzept eingearbeitet.

Das Fortbildungskonzept³

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 zwei online begleitete Anwendungsphasen.

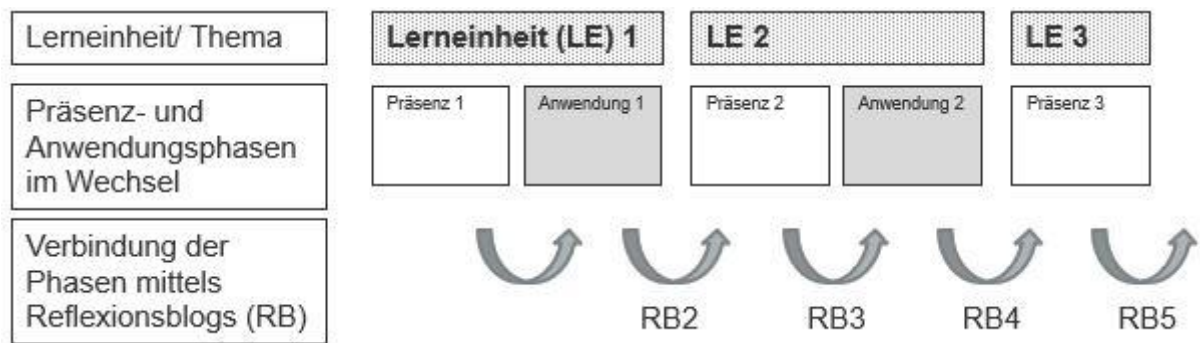


Abbildung 1: Ablauf der Fortbildung

In der ersten Präsenzsitzung findet eine Hinführung zum Thema Heterogenität statt, in der Heterogenität nach Emmerich und Goldmann (2018) als ein von Beobachtung abhängiger Sachverhalt eingeführt wird (siehe Abschnitt 2.2). Daraufhin wird gemeinsam im Plenum die Einnahme einer Analyseperspektive erprobt, indem auf Basis fremder Fälle die Differenzierungspraxis (vgl. Emmerich und Hormel 2013; Idel, Rabenstein und Ricken 2017) der darin agierenden Lehrkräfte nachvollzogen werden soll. Die (Selbst-)Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis wird mithilfe sogenannter Reflexionsblogs (RB) angeregt. Dabei werden die Teilnehmenden nach der ersten Präsenzsitzung zunächst dazu eingeladen, eigene Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis zu erinnern und zu verschriftlichen, um auf diese Weise die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Unterricht explizit und damit reflektierbar zu machen. Anschließend sollen die Teilnehmenden ihre eigenen Situationsbeschreibungen daraufhin analysieren, welche alternativen Beobachtungsweisen, Deutungen und Handlungen in der jeweiligen Situation auch möglich gewesen wären (RB2) (vgl. Emmerich und Goldmann 2018; Arnold 1985). In den Präsenzsitzungen (P) werden diese Fälle mit den anderen Teilnehmenden analysiert und diskutiert, sodass neue Perspektiven auf die eigene Unterrichtspraxis eingenommen und Beobachtungs- und Handlungsalternativen kennengelernt werden können (P2 und P3). In RB3 sollen die Teilnehmenden dann etwa für herausfordernde Unterrichtssituationen alternative Handlungs- und/oder Beobachtungsweisen entwickeln. In der darauffolgenden zweiten Anwendungsphase erproben sie diese Beobachtungs- und Handlungsalternativen in ihrer Unterrichtspraxis. Anschließend sollen die Teilnehmenden anhand einer weiteren Situationsbeschreibung reflektieren, wie sie das neue Beobachten und Handeln und seine Umsetzung bewerten, was sie beibehalten und was sie ändern möchten (RB4). In RB5 reflektieren die Teilnehmenden anhand der vorausgegangenen Reflexionsblogs ihre Entwicklung über die gesamte Fortbildung hinweg.

2.3 Erprobung und Evaluation des Fortbildungskonzeptes Runde 1

Ziel der Evaluationsstudie war es, die eingangs getroffenen Annahmen zu prüfen und das Konzept schrittweise zu verbessern. Dazu eignet sich eine formative Evaluation, in die die Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen direkt einbezogen werden, in besonderem Maße (vgl. Euler 2014b). Die Evaluation des Angebots fand dabei sowohl auf der Ebene der Zufriedenheit als auch auf der Ebene der Lernprozesse der Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildung statt (vgl. Lipowsky 2009). Um die beiden Fragestellungen beantworten zu können wurden folgende Zugänge gewählt.

2.3.1 Evaluation der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept

Forschungsdesign

Um herauszufinden, ob das Fortbildungskonzept den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht, wurde die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Konzept im Fortbildungsverlauf kontinuierlich erhoben. Dazu wurden die drei schriftlich fixierten Beobachtungsprotokolle, die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung (TB 1–3) in den Präsenzsitzungen angefertigt wurden, herangezogen. In diesen liegt das Feedback der Teilnehmenden am Ende jeder Präsenzsitzung sowie im Rahmen der qualitativen Abschlussevaluation vor. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der »Bilanzwaage«⁴, die die Teilnehmenden im Rahmen der Abschlussevaluation angefertigt hatten, sowie die E-Mails der Teilnehmenden, in denen zum Teil sehr ausführliches Feedback zum Konzept enthalten ist, zur Auswertung hinzugezogen. In der ersten Fortbildungsrunde waren 17 Lehrkräfte⁵ beteiligt, die alle in die Auswertung zur Zufriedenheit mit dem Fortbildungskonzept einbezogen wurden, auch wenn sie zum Beispiel nur bei der ersten Präsenzsitzung dabei waren. Die Daten wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet.

Ergebnisse

Die Frage, ob das reflexionszentrierte Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht, kann anhand des qualitativen Teilnehmerfeedbacks beantwortet werden. Bereits die hohen Anmeldezahlen bestätigten den Bedarf der Lehrkräfte nach Fortbildungen zum Thema »professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen«. Während der einzelnen Phasen war die Teilnahme relativ stabil, auch wenn nicht alle Teilnehmenden durchgehend aktiv an den Präsenz- und Anwendungsphasen beteiligt waren. Im Bewusstsein darüber, dass es sich um ein sehr herausforderndes und zeitintensives Konzept handelt (siehe auch Ergebnisse des Round Tables in 2.2), sind diese Zahlen als sehr positiv zu bewerten. Dabei

kann insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit dem Fortbildungskonzept verzeichnet werden. Als besonders lernförderlich wurden von den Teilnehmenden der Austausch und die Beratungselemente hervorgehoben und auch der Reflexionsarbeit wurde ein bedeutender Stellenwert für die eigene Entwicklung zugeschrieben (TB3, Z. 182f. und Bilanzwaage). So regte die Fortbildung die Teilnehmenden zum selbstkritischen Reflektieren, zur Einnahme neuer Perspektiven (auch, was den Begriff »Heterogenität« betrifft) und zur Selbsterkenntnis an (TB1, Z. 6ff.). Dabei wurde das Gezwungen-sein, über das eigene Handeln zu reflektieren als herausfordernd aber gleichzeitig auch ertragreich erlebt:

»Nach der ersten Sitzung war ich erschlagen, es ist halt Uni. Wusste nicht, kriege ich das hin? Es wurde aber dann konkret. Man muss Hürden überwinden, gezwungen werden, darüber nachzudenken, was man tut. Für mich war das sehr bereichernd. Diese Runde heute hat es komplett in die Praxis geführt, der rote Faden der Veranstaltung war dann gut nachvollziehbar. So soll ein Erkenntnisprozess sein« (TB3, Z. 185).

Positiv erwähnt wurden außerdem der Input und das hohe inhaltliche Niveau, wobei die »sozialwissenschaftliche Sprache« auch einzelnen Teilnehmenden das Verständnis der Fortbildungsinhalte erschwerte (vgl. E-Mail TN1). Bezüglich des wissenschaftlichen Zugangs zum Thema und der universitären Verortung resümierte ein/e Teilnehmer*in:

»Ich fand es total erfrischend, dass es universitär war, dass man in die Theorie geschaut hat und nicht auf der Oberfläche geblieben ist. Nicht so wie in anderen Fobis da wird gesagt, was man im Unterricht machen soll und man bekommt ein Handbuch dafür. Da fühle ich mich nicht für voll genommen, das ist so aufgezwungen« (TB3, Z. 186).

Kritisch bewertet wurde von einigen, dass zu Beginn der Fortbildung der Ansatz des Konzeptes bzw. das Vorgehen und die Ziele nicht klar waren und die Teilnehmenden nicht wussten, worauf das Ganze hinauslaufen sollte (vgl. TB3, Z. 183f.). Glücklicherweise hielt dies jedoch keinen davon ab, die Fortbildung weiter zu besuchen. Nur ein/e Teilnehmer*in meldete sich nach der ersten Präsenzsitzung ab, weil sie/er mit nicht erfüllbaren Erwartungen in die Fortbildung gekommen war: Sie/Er hatte gehofft, »Handwerkszeug« im Sinne konkreter Methoden und Modelle zum professionellen Umgang mit Heterogenität zu erlangen (vgl. E-Mail TN17). Diese Erwartungen hatten zwar auch andere Teilnehmende, diese ließen sich aber trotzdem auf das Fortbildungskonzept ein und profitierten letztendlich von der Teilnahme. Bemängelt wurden die nicht ganz intuitive Bedienung der Lernplattform sowie die zu kurzen Anwendungsphasen, in denen die Arbeitsaufgaben kaum bewältigt werden konnten (vgl. Bilanzwaage).

Das Feedback der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf wurde schon in der ersten Durchführungsrunde dafür genutzt, das Angebot kontinuierlich weiterzuentwickeln. Beispielsweise wurde das konkrete Vorgehen und der methodisch-didaktische Ansatz des Konzeptes auf das Feedback der Teilnehmenden hin zu Beginn der zweiten Präsenzsitzung noch einmal detaillierter erläutert. Außerdem wurde deutlicher begründet, weshalb es uns nicht sinnvoll erscheint, »Rezeptwissen« im Sinne von Methoden und Modellen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu vermitteln. Darüber hinaus wurde versucht, die wissenschaftlichen Inhalte bzw. Sprache noch stärker herunter zu brechen bzw. Fachbegriffe noch öfter zu erklären. Gleichzeitig fand eine engmaschige Betreuung der Teilnehmenden während der Anwendungsphasen statt, sodass auch dort Fragen aller Art geklärt werden konnten. Die Punkte, die wir im Rahmen der ersten Fortbildungsrunde nicht direkt verändern konnten, wie zum Beispiel die Lernplattform oder die Dauer der Anwendungsphasen wurden in der zweiten Runde berücksichtigt.

2.3.2 Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

Forschungsdesign

Um herauszufinden, inwiefern ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden konnte und inwiefern das auch mit einer Veränderung dieser Praxis einhergeht, wurde unterschiedliches, qualitatives Datenmaterial trianguliert (vgl. Flick 2009). Dies waren zum einen die schriftlich fixierten Beobachtungsprotokolle aus den drei Präsenzsitzungen und zum anderen die Reflexionsblogs der Teilnehmenden. Während die Beobachtungsprotokolle direkten Einblick in die Fortbildungspraxis und den dort stattfindenden Austausch ermöglichen, wurde mithilfe der Reflexionsblogs die Selbstreflexion der Teilnehmenden erfasst. Es wurden diejenigen Teilnehmenden in die Stichprobe einbezogen, die aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren, da dies die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis ist. Für die sieben ausgewählten Lehrkräfte⁶ liegen sowohl Daten in den Beobachtungsprotokollen als auch in den individuellen Reflexionsblogs vor. Um die Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte im Fortbildungsverlauf sichtbar zu machen, wurden die Beobachtungsprotokolle und die Reflexionsblogs mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet.

Ergebnisse

Die beiden aus der Theorie deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien, die *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* sowie die *Bereitschaft, das eigene Beobachten*

und Handeln weiterzuentwickeln, konnten im Material vorgefunden und kodiert werden. Im Zuge einer induktiven Kategorienbildung wurden weiter verschiedene Ausprägungen dieser beiden Hauptkategorien festgestellt. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Unterkategorien *der Bewusstheit* und *der Bereitschaft* sowie die Anzahl der Teilnehmenden, bei denen diese im Rahmen der jeweiligen Reflexionsphase sichtbar wurden. Es zeigt sich dabei, dass im Fortbildungsverlauf die Anzahl der Teilnehmenden zunimmt, die die jeweiligen Ausprägungen aufweisen, weshalb von einer (Weiter-)Entwicklung des heterogenitätssensiblen Lehrhandelns der Teilnehmenden gesprochen werden kann.

Die Entwicklung der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis

Die unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* der Teilnehmenden konnten anhand der Selbstreflexionen in den Reflexionsblogs 2, 3 und 5 herausgearbeitet werden. Die Kategorie »Ist sich bewusst, dass er/sie differenziert« beschreibt, dass die Lehrkräfte wissen, dass sie selbst Unterschiede zwischen den Schüler*innen erzeugen und diese nicht einfach naturgegeben sind.

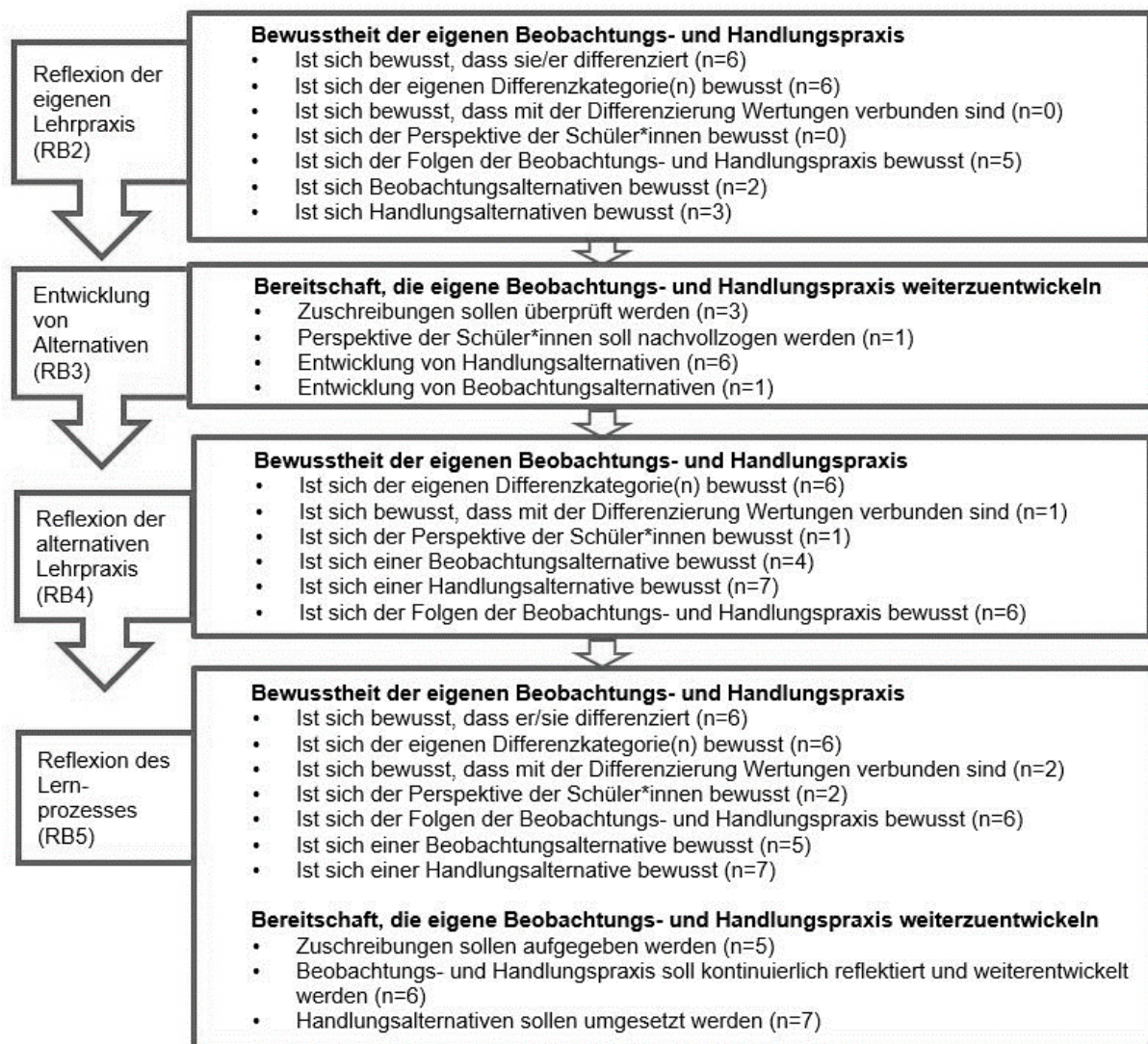


Abbildung 2: Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der Fortbildungsrunde 1 (n = 7) (eigene Darstellung).

»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).

Eine weitere Ausprägung beschreibt, dass die Teilnehmenden die Differenzkategorien benennen können, 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).

Weiter wird auch das Bewusstsein über die Folgen der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis als Ausprägung definiert. So ist sich eine Teilnehmerin bewusst darüber, dass sie durch ihr Verhalten einem Flüchtlingskind besonders viel Aufmerksamkeit schenkt und die anderen dadurch hintenanstellt (TN6, RB2, 9ff.). Das Bewusstsein für Beobachtungsalternativen und das Bewusstsein für Handlungsalternativen sind zwei weitere Ausprägungen, die in der Reflexion zutage treten. Auch lassen sich ein Bewusstsein darüber, dass die eigene Differenzierungspraxis mit wertenden Zuschreibungen einhergeht (z.B. eine Differenzierung nach guten und schlechten Schüler*innen) sowie ein Bewusstsein über die Perspektive der Schüler*innen seitens der Teilnehmenden erkennen. Diese beiden Ausprägungen werden jedoch erst ab dem Reflexionsblog 4 sichtbar.

Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln und Alternativen in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen

Die Ausprägungen der *Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln* zeigen sich im Rahmen der Planung des alternativen Beobachtens und Handelns in Reflexionsblog 3. Auch werden diese im Rahmen der Reflexion der eigenen Lernentwicklung in Reflexionsblog 5 sichtbar. Dabei treten folgende Ausprägungen auf: Die Teilnehmenden wollen beispielsweise die Zuschreibungen, die sie gegenüber den Schüler*innen vornehmen, überprüfen (RB3) bzw. diese, wenn sie sich in der Überprüfung entweder als falsch oder als der Förderung der Schüler*innen nicht dienlich erwiesen haben, auch aufgeben (RB5).

»Im Laufe der Fortbildung hat sich meine Beobachtung dahingehend geändert, dass auch andere SuS [Anm.d.V.: Schülerinnen und Schüler] motiviert und gut sind, die vielleicht weniger extrovertiert sind und auch Aufmerksamkeit verdienen. Ich versuche individueller und stundenspezifischer zu beurteilen wer gut/schlecht, motiviert/unmotiviert, hilfebedürftig ist« (TN12, RB5, Z. 54).

Die Teilnehmenden planen in Reflexionsblog 3 außerdem, dass sie Handlungsalternativen in der Praxis erproben, die Perspektive der Schüler*innen nachvollziehen oder Situationen einmal anders beobachten möchten:

»Wer braucht wirklich (mehr) Aufmerksamkeit und wer nicht? Was sind wirkliche Störungen und was die Suche nach Aufmerksamkeit?« (TN12, RB3, Z.48)

In der Reflexion des Lernprozesses (RB5) resümieren die Teilnehmenden außerdem, dass sie die Handlungsalternativen weiterhin beibehalten möchten sowie dass sie ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis nun kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln (möchten):

»Ich versuche, sie immer mal wieder ›neutrak‹ 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 SuS gemacht haben. Ich denke nicht immer ›jemand ist so‹, sondern: ›interessant, heute ist das so‹« (TN4, RB5, Z. 49).

2.3.3 Interpretation der Ergebnisse

Die relativ stabile Teilnahme und das überwiegend positive Feedback der Teilnehmenden können als Indikatoren dafür gesehen werden, dass das Konzept auf die Bedarfe der Lehrkräfte reagiert. Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept hin, obwohl ihnen der neue Ansatz zu Beginn wenig eingänglich und auch verwirrend erscheint. Es wird deutlich, dass es seitens der Lehrkräfte eines »sich-Einlassens« auf das Konzept bedarf, das von traditionellen, wissenszentrierten Lernumgebungen (vgl. Hof 2007) stark abweicht: Es wird kein konkretes Wissen und Handwerkszeug vermittelt, sondern die Lehrkräfte müssen selbst tätig werden, sich Wissen erarbeiten und mit Unsicherheiten umgehen. So resümierte ein/e Teilnehmer*in am Ende der Veranstaltung:

»Aber Sie haben ja am Anfang gesagt, dass sie uns nicht zeigen, wie es geht. Vielleicht geht das Lernen ja auch nur über die Unsicherheit« (TB3, Z. 192).

Das Konzept erfordert also von den Teilnehmenden ein hohes Engagement, eine Offenheit für Neues sowie Veränderungsbereitschaft. Lassen sich die Teilnehmenden auf das Konzept ein und nehmen aktiv teil, dann können tatsächlich ein Bewusstsein für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität geschaffen werden und Veränderungen stattfinden (vgl. auch Baust und Pachner 2020). Die aus dem Material heraus gebildeten, induktiven Kategorien zeigen, was im Rahmen dieser Prozesse bei den einzelnen Teilnehmenden passiert. So lassen sich unterschiedliche Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* im Umgang mit Heterogenität finden. Im Laufe der Fortbildung ist diesbezüglich eine Ausdifferenzierung zu beobachten, weshalb resümiert werden kann, dass eine Weiterentwicklung der Teilnehmenden stattgefunden hat. Gleichzeitig lassen sich unterschiedliche *Absichten, die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln und Alternativen in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen*, finden. Fast alle Teilnehmenden resümieren am Ende der Veranstaltung, dass sie ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis kontinuierlich überprüfen und weiterentwickeln möchten, was auf die Einnahme eines »reflexiven Habitus« (vgl. Helsper 2016) hindeuten könnte. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept eine Auseinandersetzung

und auch Veränderung der individuellen Beobachtungs- und Handlungspraxis ermöglichen kann (vgl. Siebert 2012). Die Anregung zur ergebnisorientierten (Selbst-)Reflexion (Greif 2008, Pachner 2013, 2014), die Fallarbeit (vgl. Helsper 2016), der auf Perspektivverschränkung angelegte Austausch (vgl. Siebert 2012) sowie die integrierten Erprobungsphasen wurden von den Teilnehmenden als Anlässe dafür genutzt, sich neuer Aspekte ihrer Beobachtungs- und Handlungspraxis bewusst zu werden und diese entsprechend weiterzuentwickeln (vgl. Hof 2007).

2.4 Erste Handlungsempfehlungen und Re-Design

Auf Basis der Evaluationsergebnisse konnten vorläufige Handlungsempfehlungen für die Gestaltung reflexionszentrierter Fortbildungsformate zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen im universitären Kontext (vgl. Euler 2014b) abgeleitet werden. Es haben sich folgende Elemente des Fortbildungskonzeptes als förderlich für die Lernentwicklung der Teilnehmenden erwiesen: Die gezielte Anregung zur handlungsnahen Reflexion auf Basis der von den Teilnehmenden eingebrachten Fälle, die Verbindung von Problem- und Selbstreflexion mit dem Austausch der Teilnehmenden in den Präsenzsitzungen sowie die online betreuten Anwendungsphasen. Die handlungsnah und ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion (vgl. Greif 2008, Pachner 2013, 2014) wurde durch die Arbeit mit Fällen aus der eigenen Unterrichtspraxis der Teilnehmenden ermöglicht (vgl. Helsper 2016). Die Ergebnisse der (Selbst-)Reflexion waren wiederum die Grundlage für die Fallarbeit im erfahrungsbasierten Austausch, bei dem an bereits bestehendes Wissen der Lehrkräfte angeknüpft wurde und die Teilnehmenden ihre Perspektiven verschränken und erweitern konnten (vgl. Siebert 2007). Dabei kam auch den beiden online betreuten Anwendungsphasen eine zentrale Bedeutung zu, ohne die die Analyse und Erprobung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen nicht hätte stattfinden können und die den Transfer der Inhalte in die Unterrichtspraxis ermöglichten (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001).

Das Fortbildungskonzept, das Evaluationsdesign sowie die Lernziele wurden im zweiten Fortbildungsdurchlauf beibehalten. Bezüglich der Durchführung wurden folgende Punkte angepasst bzw. verändert: Es wurde zum einen eine andere Lernplattform eingesetzt, die eine leichtere Bedienung ermöglicht, und zum anderen wurde eine längere Dauer für die Anwendungsphasen angesetzt, damit die Lehrkräfte genügend Zeit dazu haben, Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis zu beschreiben und zu analysieren sowie Alternativen in der Praxis zu erproben. Um sie darüber hinaus dazu anzuregen, die Aufgaben der Anwendungsphase vollständig zu bearbeiten, wurden die einzelnen Aufgabenteile nicht auf einmal gestellt, sondern die Teilnehmenden erhielten kleinere, zeitlich versetzte Arbeitsaufträge sowie regelmäßige Erinnerungen in Form von »Remindern«. Außerdem wurden der Ansatz des

Konzeptes sowie die damit verbundenen fachsprachlichen Grundlagen zu Beginn der zweiten Veranstaltung ausführlich vorgestellt und erläutert. Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen übernahm der Dozierende des Fachbereichs Allgemeine Pädagogik in der zweiten Fortbildungsrunde nur den einführenden Input zum Heterogenitätssensiblen Lehrhandeln. Alle anderen Veranstaltungsteile wurden von den Dozierenden der Erwachsenenbildung übernommen.

2.5 Erprobung und Evaluation des Fortbildungskonzeptes Runde 2

2.5.1 Evaluation der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungskonzept

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden wurde auf dieselbe Weise, wie in Abschnitt 2.3.1 vorgestellt, erhoben.

Ergebnisse

Auch in der zweiten Fortbildungsrunde zeigte sich der Bedarf der Lehrkräfte nach solch einem Angebot. Es meldeten sich weit mehr Lehrkräfte an, als die maximale Teilnehmerzahl von 17 Teilnehmenden es zuließ. Die 17 teilnehmenden Lehrkräfte⁷ wurden alle in die Stichprobe zur Evaluation der Zufriedenheit einbezogen, sofern Feedback von ihnen vorhanden ist (z.B. im Rahmen der Präsenzsitzungen oder per E-Mail). Nach der ersten Präsenzsitzung meldeten sich einige der Lehrkräfte von der Fortbildung ab, was diese hauptsächlich damit begründeten, dass sie mit anderen Erwartungen in die Fortbildung gekommen waren: Sie hatten sich erhofft, konkrete Lösungen für ihre Probleme im Umgang mit Heterogenität beispielsweise für den fachspezifischen Umgang mit Leistungsheterogenität vermittelt zu bekommen (vgl. TB1, Z. 164f.). Darüber hinaus wurde auch das auf Reflexion und Austausch fokussierende Fortbildungskonzept infrage gestellt und der Wunsch nach mehr wissenschaftlichem Input geäußert sowie danach, hauptsächlich von den »Profis« (den Dozierenden) Feedback zu bekommen und weniger von den anderen Teilnehmenden (vgl. E-Mail TN 32). Das Feedback der aktiven Teilnehmenden hingegen fiel ähnlich positiv aus wie in Runde 1. Sie bewerteten Austausch und Fallarbeit sowie den Anwendungsbezug der Fortbildung als besonders lernförderlich und waren auch mit den Rahmenbedingungen sehr zufrieden. Die Teilnehmenden resümierten, dass sie durch die Fortbildung eine neue Betrachtungsweise auf Heterogenität gewonnen hätten (vgl. TB3, Z. 69ff.). Bemängelt wurde von dieser Gruppe, dass der Anfangsinput zu dicht und komplex gewesen sei, die Methode des Kennenlernens zu lang und es wurde (mit einem Augenzwinkern) hinzugefügt, dass es schade sei, dass es keine eindeutigen Lösungen im Umgang mit Heterogenität gebe (TB3, Z. 361ff.). Die Frage, inwiefern das reflexionszentrierte Fortbildungsangebot den Bedarfen der Lehrkräfte entspricht,

kann für diese Gruppe nicht einheitlich beantwortet werden. So ist es für einen Teil dieser Lehrkräfte zentral, konkrete, fach- und schulartspezifische Methoden und Strategien für den professionellen Umgang mit Heterogenität an die Hand zu bekommen. Von den Dozierenden wird teilweise erwartet, dass diese eine klassische Vermittlerrolle einnehmen und vor allem Expert*innen für innovative Methoden zum Umgang mit Heterogenität seien. Für diese Lehrkräfte ist das Konzept nicht bedarfsgerecht. Gleichzeitig gibt es auch in der zweiten Fortbildungsrunde Lehrkräfte, die von diesem Konzept profitieren und für die es deshalb als bedarfsgerecht eingestuft werden kann.

2.5.2 Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden im Fortbildungsverlauf

Das Forschungsdesign zur Evaluation der Lernprozesse wurde in Abschnitt 2.3.2 bereits vorgestellt.

Für die Evaluation der Lernprozesse wurden wieder nur die Teilnehmenden in die Stichprobe einbezogen, die aktiv an allen Präsenzterminen und Anwendungsphasen beteiligt waren. Für diese drei Lehrkräfte⁸ liegen sowohl Daten in den Beobachtungsprotokollen als auch in den individuellen Reflexionsblogs vor. Für die Auswertung des Datenmaterials wurde das in Runde 1 entwickelte Kategoriensystem zugrunde gelegt und im Sinne des induktiven Vorgehens weiterentwickelt (Mayring 2015).

Ergebnisse: Die Entwicklung der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln

In der zweiten Fortbildungsrunde wurden ebenfalls die beiden Hauptkategorien *Die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* entwickeln und *Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln* sowie die meisten Ausprägungen dazu in den Daten vorgefunden. Auch für die Teilnehmenden in Runde 2 kann über den Fortbildungsverlauf hinweg eine Ausdifferenzierung dieser beiden Kategorien festgestellt werden. Die Teilnehmenden der Runde 2 unterscheiden sich dabei in folgenden Punkten von denen der Runde 1:

In Reflexionsblog 2 weisen die Teilnehmenden der zweiten Runde weniger Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* auf. Sie sind sich eigener Differenzkategorien, Folgen für die Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie Handlungsalternativen bewusst, jedoch keiner Beobachtungsalternativen und auch nicht darüber, dass differenziert wird. Erst im Rahmen des Reflexionsblog 4 nennen sie Beobachtungsalternativen und auch die Perspektive der Schüler*innen ist ihnen dann

bewusst. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden der Runde 1 lässt sich im gesamten Fortbildungsverlauf bei keinem der Teilnehmenden der Runde 2 ein Bewusstsein dafür finden, dass mit der Differenzierung Wertungen verknüpft sind. Hingegen ist zu beobachten, dass die Teilnehmenden der Runde 2 in Reflexionsblog 3 mehr Ausprägungen der *Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*, aufzeigen: Sie möchten sich zusätzlich zur Entwicklung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen, der Überprüfung von Zuschreibungen sowie der Einnahme der Perspektive der Schüler*innen außerdem Feedback von Kolleg*innen einholen und sich ihrer eigenen Differenzkategorien bewusst werden. In Reflexionsblog 5 wollen die Teilnehmenden der Runde 2 ebenfalls ihre Handlungsalternativen in die Praxis umsetzen und ihre Beobachtungs- und Handlungspraxis kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln. So stellte ein/e Teilnehmer*in bezüglich der neuen Beobachtungspraxis fest:

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

Bei der Auswertung der Daten fällt weiter auf, dass die beiden Gruppen sich in der Bearbeitung der Reflexionsblogs sowie ihrem Diskussionsverhalten unterscheiden. In den Reflexionsblogs dominieren bei den Teilnehmenden der Runde 2 Situationsbeschreibungen mit Erläuterungen, die kaum vom Geschehen abstrahieren, die konkrete Beantwortung der Reflexionsfragen bleibt meistens aus. Die Teilnehmenden der Runde 1 hingegen hatten die Reflexionsfragen größtenteils beantwortet. In den ausgewerteten Sitzungsprotokollen zeigt sich dagegen, dass die Teilnehmenden der zweiten Runde im Austausch mehr und vielfältigere Alternativen diskutieren als die Teilnehmenden in der ersten Runde. Dabei sind alle Teilnehmenden aktiv an der Diskussion beteiligt, während in der ersten Runde einzelne Teilnehmende sich kaum in den Austausch einbringen.

2.5.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden der Runde 2 mit dem Fortbildungskonzept war durchwachsen. Dies weicht von den Ergebnissen der ersten Runde deutlich ab, in der sich die Teilnehmenden größtenteils sehr zufrieden gezeigt hatten. Eine mögliche Erklärung dafür ist die anders gelagerte Erwartungshaltung der Teilnehmenden der Runde 2, die sich durch eine starke Fokussierung auf wissenszentrierte Lernumgebungen auszeichnet. Gleichzeitig zeigte sich in der zweiten Runde eine geringere Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf das ungewohnte Fortbildungskonzept einzulassen: Einige der Teilnehmenden meldeten sich bereits nach der

ersten Präsenz Sitzung ab, was bei den Teilnehmenden der ersten Runde nicht der Fall war, obwohl sie zu Beginn ebenfalls etwas skeptisch gegenüber der reflexionszentrierten Lernumgebung waren. Ein weiterer Grund für die geringere Teilnehmerzufriedenheit in Runde 2 könnte durch die kurze Anwesenheit des Heterogenitätsexperten bedingt sein: So war der Heterogenitätsexperte nur mit einem relativ kurzen einführenden Inputvortrag an der Fortbildung beteiligt. Dies könnte die Vermutung der Lehrkräfte bestärkt haben, dass das Thema Heterogenität insgesamt zu kurz komme. Auch möglich ist, dass sich durch das kritische Feedback einzelner Teilnehmender am Ende der ersten Präsenz Sitzung eine ungünstige Gruppendynamik einstellte, die einige Lehrkräfte in ihrem anfänglichen Zweifel bestärkte (vgl. TB1, Z. 164ff.).

Eine zentrale Erkenntnis der Evaluation der Lernprozesse der Teilnehmenden beider Fortbildungsrunden ist, dass die in Runde 1 induktiv formulierten Ausprägungen der *Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* sowie der *Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln*, sich auch in Runde 2 bestätigen. Dies weist darauf hin, dass die beiden aktiven Teilnehmergruppen in Runde 1 und 2 ähnliche Lernprozesse im Rahmen der Fortbildung durchlaufen haben und diese durch die Fortbildung angeregt wurden. Auch wenn sich die beiden Gruppen dadurch unterscheiden, dass die jeweiligen Ausprägungen im Rahmen unterschiedlicher Phasen entwickelt wurden, so lassen sich am Ende der beiden Fortbildungsrunden bei beiden Teilnehmergruppen fast die gleichen Ausprägungen zu den beiden Kategorien finden. In beiden Gruppen konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass transformatives Lernen im Sinne der (Weiter-)Entwicklung eines »reflexiven Habitus« angeregt werden konnte (vgl. Helsper 2016). Dieser ist wiederum eine zentrale Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lehrhandeln (vgl. Emmerich und Goldmann 2018). Dabei muss einschränkend hinzugesagt werden, dass es sich bzgl. der künftigen Unterrichtsgestaltung um Absichtserklärungen der Lehrkräfte handelt. So wurde das alternative Beobachten und Handeln von den meisten Teilnehmenden zwar bereits im Rahmen der Anwendungsphasen in der Unterrichtspraxis erprobt, es wurde jedoch nicht überprüft, wie sich die Teilnehmenden nach der Fortbildung im Unterricht verhalten.

Mit Blick auf die Bearbeitung der Reflexionsblogs sowie das Diskussionsverhalten der Teilnehmenden in den Präsenzphasen lässt sich Folgendes schließen: Während die Teilnehmenden der Runde 2 hauptsächlich vom Austausch und der gemeinsamen Reflexion der Fälle in den Präsenz Sitzungen profitierten, nutzten die Teilnehmenden der Runde 1 vermehrt die Reflexionsblogs, um ihr Beobachten und Handeln zu analysieren. Es wäre möglich, dass dies mit persönlichen Neigungen der Teilnehmenden zusammenhängt, lieber für sich allein und in schriftlicher Form oder aber in der Gruppe zu reflektieren. Auch könnte eine geringer ausgeprägte Bereitschaft oder Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion ein Grund für die weniger intensive Auseinandersetzung mit den Reflexionsfragen sein. Darüber hinaus wäre

es denkbar, dass die allzu knappe Beantwortung der Reflexionsfragen durch die Teilnehmenden der Runde 2 mit dem kürzeren Einstiegs-Input zum Thema Heterogenität zusammenhängt, das heißt, dass die Teilnehmenden insgesamt zu wenig in das heterogenitätssensible Lehrhandeln und die Einnahme einer Analyseperspektive eingeführt wurden.

2.6 Gestaltungsprinzipien

Ein Ziel des Design-Based Research Ansatzes ist es, kontextualisierte Gestaltungsprinzipien abzuleiten (vgl. Raatz 2016). Dabei handelt es sich nicht um »statements of law« (Euler 2014, 31), sondern vielmehr um Richtlinien, die im Zusammenhang mit Ziel und Kontext der Intervention genannt werden müssen (vgl. Euler 2014b). Der von Euler (2014b) beschriebene Prozess aus Designentwicklung bzw. -verfeinerung, Designerprobung und der Ableitung von Handlungsempfehlungen konnte im Rahmen der Studie zweimal durchlaufen werden. Es zeigte sich, dass das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept grundsätzlich dazu geeignet ist, *die Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis* im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie die *Bereitschaft dazu, diese weiterzuentwickeln*, zu fördern. Folgende Gestaltungsprinzipien für reflexionszentrierte Fortbildungen im universitären Kontext, die darauf abzielen, das professionelle Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu fördern, können dabei resümiert werden:

Wie bereits in Abschnitt 2.4 ausgeführt wurde, sind die gezielte Anregung zur handlungsnahen Reflexion auf Basis der Fälle der Teilnehmenden, die Verbindung von Problem- und Selbstreflexion mit dem Austausch der Teilnehmenden sowie die Anwendungsphasen Voraussetzung für die Lernprozesse der Teilnehmenden. Um heterogenitätssensibles Lehrhandeln zu fördern, ist außerdem eine theoretische Hinführung zur Konstruktion von Heterogenität und Differenz sowie zur rekonstruktiven Analyseperspektive notwendig. Darüber hinaus bedarf es für die Analyse des eigenen Lehrhandelns der Anleitung durch die Dozierenden, die außerdem dafür zuständig sind, Reflexion und Austausch entsprechend einzubetten und zu moderieren. Aufseiten der teilnehmenden Lehrkräfte werden ein hohes Engagement sowie die Bereitschaft, sich auf dieses Konzept einzulassen, vorausgesetzt, um die intendierten Lehr- Lernziele zu erreichen. Um die Passung zwischen Interessent*innen und Angebot künftig noch zu verbessern, könnte von den Lehrkräften bei Anmeldung beispielsweise ein Motivationsschreiben eingefordert werden, sodass die Erwartungen vorab abgeglichen werden können. Ein weiterer, wichtiger Aspekt ist, dass die Lehrkräfte, die sich aktiv an dem Fortbildungskonzept beteiligen, von diesem in unterschiedlicher Weise profitieren können. Während die Teilnehmenden der ersten Runde einen großen Nutzen aus der

Selbstreflexion in den Reflexionsblogs gezogen haben, profitierten die der zweiten Runde eher von den im Austausch stattfindenden Perspektivverschränkungen.

Auch wenn alle Elemente des Fortbildungskonzeptes Voraussetzung für transformatives Lernen sind, so können abhängig von der Teilnehmergruppe also durchaus unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

3 Diskussion und Ausblick

Die explorative Studie kann auf Basis der zirkulären und iterativen Vorgehensweise des Design-Based Research Ansatzes erste Erkenntnisse über das Gelingen von Lernprozessen von Teilnehmenden im Rahmen einer reflexionszentrierten Lernumgebung liefern.

Das entwickelte, reflexionszentrierte Fortbildungskonzept ist dabei nur für diejenigen Lehrkräfte bedarfsgerecht, die bereit dazu sind, ein hohes Engagement aufzubringen, sich auf Ungewissheit einzulassen, eine forschende Haltung einzunehmen und darüber das eigene Lehrhandeln zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. Ho, Watkins und Kelly 2001; Lipowsky 2009). Trifft dies zu, dann kann, wie gezeigt wurde, heterogenitätssensibles Lehrhandeln im Rahmen der Fortbildung angeregt werden. Dabei legen die Ergebnisse der Studie den Schluss nahe, dass ein Bildungs- und Transformationsprozess im Sinne Hespers angeregt werden kann, bei dem, »wenn er gelingt, man danach ein anderer geworden ist« (Hesper 2016, 104). Die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns und die Ebene der Entwicklung von Schülerkompetenzen wurden in dieser Evaluationsstudie nicht betrachtet (vgl. Lipowsky 2009).

Um auszuschließen, dass es sich nicht doch um kurzfristige Veränderungen handelt, müssten weitere (Nach-)Erhebungen durchgeführt werden (vgl. ebd.). Dies könnte zum Beispiel in der Form einer zeitlich versetzten Interviewstudie, idealerweise verknüpft mit Unterrichtsbesuchen bei den teilnehmenden Lehrkräften, erfolgen. Die Ergebnisse geben weiter Aufschluss über verschiedene Ausprägungen heterogenitätssensiblen Lehrhandelns, die im Rahmen der Fortbildung entwickelt wurden. Für die Aus- und Fortbildung von (zukünftigen) Lehrkräften wäre es hilfreich, diese Ausprägungen theoretisch und empirisch zu fundieren, um diese (noch) gezielter fördern zu können. Dabei wäre es in weiterführenden, qualitativ-rekonstruktiven Analysen auf Fallebene vielversprechend, mögliche Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Ausprägungen der *Bewusstheit für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis* einerseits und der *Bereitschaft der Teilnehmenden, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln*, andererseits zu untersuchen und ggf. auch Entwicklungsstufen dabei zu rekonstruieren. Auch die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden und eine mögliche Weiterentwicklung dieser im Rahmen der Fortbildung könnten analysiert

und im Zusammenhang mit der Entwicklung des heterogenitätssensiblen Lehrhandelns betrachtet werden.

Die Ergebnisse dieser Design-Based Research Studie sind auf die Implementation im universitären Kontext bezogen (vgl. Raatz 2016). Dies könnte auch einen Einfluss auf die Erwartungshaltung der Teilnehmenden nach wissenszentrierten Lernumgebungen gehabt haben. Eine zentrale Rolle spielen zudem die Dozierenden mit universitärem Background: Für die Einnahme der Dozierenden-Rolle ist hier einerseits das notwendige sozialwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Wissen unablässig, aber andererseits auch die Fähigkeit, die Teilnehmenden bei der Einnahme der Analyseperspektive anzuleiten und zu unterstützen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dieses Fortbildungskonzept mithilfe der entwickelten Gestaltungsprinzipien auch in andere Fortbildungskontexte wie zum Beispiel in das Fortbildungsangebot der Akademien implementiert werden könnte. Dies könnte im Rahmen einer Implementationsstudie analysiert werden. Gleichzeitig wäre es aber mit Blick auf die Professionalisierung für Inklusion 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.

Anmerkungen

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.

2 Gestaltungs- und anwendungsorientierte Forschungsansätze zeichnen sich durch ein exploratives Vorgehen aus, bei dem praktische und wissenschaftliche Interessen miteinander verknüpft werden sollen. Dieser Zugang ist von der empirisch-quantitativ geprägten und wirkungsorientierten Lehr-/Lernforschung abzugrenzen (vgl. Raatz 2016).

3 Für eine ausführliche Darstellung des Fortbildungskonzeptes in allen seinen Schritten und Elementen siehe Baust und Pachner (2020).

4 Die Ergebnisse der zur Abschlussevaluation genutzten Seminarmethode »Bilanzwaage« (Knoll 2007) liegen als Fotoprotokoll vor.

5 Die Fortbildung richtete sich an berufstätige Lehrkräfte der Sekundarstufe. Von den 17 angemeldeten Lehrkräften sind 14 weiblich und drei männlich. Fünf der Lehrkräfte unterrichten an Gemeinschaftsschulen, sieben an beruflichen Schulen, drei an Gymnasien und eine an einer Realschule. Ausbildung, Berufsdauer und Schulstufe der Lehrkräfte wurden nicht erhoben.

6 Von den sieben Lehrkräften, die in die Auswertung einbezogen wurden, sind drei männlich und vier weiblich. Drei der Lehrkräfte unterrichten an beruflichen Schulen, drei an Gymnasien, eine an einer Realschule.

7 Von den 17 angenommenen Lehrkräften sind zwölf weiblich und fünf männlich. Drei der Lehrkräfte unterrichten an Gemeinschaftsschulen, vier an beruflichen Schulen, sechs an Gymnasien, zwei an Realschulen und zwei an Sonderberufsschulen.

8 Von den drei Lehrkräften, die in die Auswertung einbezogen wurden, sind zwei männlich und eine weiblich. Zwei der Lehrkräfte unterrichten an Gymnasien, eine an einer Sonderberufsschule.

Literatur

Arnold, Rolf. 1985. *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse*. Bad

Heilbrunn: Klinkhardt.

Baust, Christina, und Anita Pachner. 2020. »Transformation ermöglichen. Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte.« In *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, herausgegeben von Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden, Sebastian Lerch, 61-75. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Biederbeck, Ina, und Martin Rothland. 2017. »Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität.« In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 223–235. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Emmerich, Marcus, und Daniel Goldmann. 2018. »Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS).« Accessed March 4, 2019. <https://uni-tuebingen.de/de/126119>.

Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.

Euler, Dieter. 2014b. »Design-Research – a paradigm under development.« In *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*, herausgegeben von Dieter Euler und Peter F. E. Sloane, 15–41. Stuttgart: Steiner.

Flick, Uwe. 2009. »Triangulation in der qualitativen Forschung.« In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309–318. Hamburg: Rowohlt.

- Greif, Siegfried. 2008. *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen [et al.]: Hogrefe.
- Helsper, Werner. 2016. »Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz.« In *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*, herausgegeben von Martin Rothland, 103–125. Münster, New York: Waxmann.
- Ho, Angela. 2000. »A conceptual change approach to staff development: a model for programme design.« *International Journal of Academic Development* 5 (1): 30–41.
- Ho, Angela, David Watkins und Mavis Kelly. 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, Christiane. 2007. »Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen.« In *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg*, herausgegeben von Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann, 35–59. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hüfner, Gerd. 2012. »Frustr-Projekt Inklusion – Allein gelassen mit großen Aufgaben.« *Bayerische Schule – Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands* 65(5): 6–9.
- Knoll, Jörg. 2007. *Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken. 2017. »Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht.« In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären*, herausgegeben von Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, 139–156. Wiesbaden: Springer.
- Leipziger, Eva, Tobias Tretter und Markus Gebhardt. 2012. »Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Inklusive Entwicklung in Bayern.« *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (10): 433–439. Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Lipowsky, Frank. 2009. »Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen.« In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27 (3): 346–340.
- Lipowsky, Frank. 2010. »Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.« In *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, herausgegeben von Florian H. Müller, 51–70. Münster: Waxman.
- 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.
- Pachner, Anita. 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>.
- Pachner, Anita. 2014. »Die Metakompetenz ›Selbstreflexion‹ und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung.« *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen*, herausgegeben von Volker Heyse, 434–447. Münster: Waxmann.
- Raatz, Saskia. 2016. *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, und Evamaria Werner. 2019. »Qualität in der Lehrerfortbildung – Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative.« In *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen*, herausgegeben von Hartmut Ditton und Rudolf Tippelt, 249-263. Münster: Waxmann.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siebert, Horst. 2011. Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement*, herausgegeben von Rolf Arnold, 9–18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, Horst. 2012. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Terhart, Ewald. 2015. »Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse.« In *(Keine)Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)*, herausgegeben von Christian Fischer, 69–85. Münster: Waxmann.
- Tietgens, Hans. 1988. »Professionalität für die Erwachsenenbildung.« In *Professionalität und Professionalisierung*, herausgegeben von Wiltrud Gieseke, 28–75. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

8 Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Forschungsarbeiten im Zusammenhang betrachtet und diskutiert werden. Dazu werden die zentralen Erkenntnisse in Kapitel 8.1 zusammengefasst und in den Gesamtrahmen eingeordnet. In Kapitel 8.2 werden die Befunde dann vor der aktuellen Forschungsliteratur kritisch beleuchtet. Abschließend werden in einem Ausblick Anknüpfungspunkte für die Forschung (Kapitel 8.3) und die Bildungspraxis (Kapitel 8.4) aufgezeigt.

8.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Einordnung in Gesamtrahmen

Mithilfe der durchgeführten Forschungsarbeiten konnten grundlegende Erkenntnisse zur Analyse und zur Förderung von Überzeugungen, die dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen zugrunde liegen, gewonnen werden.

In Forschungsarbeit 1 wurden im Rahmen einer rekonstruktiven Interviewstudie im Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie die Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte sowie darin wirksame Überzeugungen nachgezeichnet. Anhand eines kontrastiven Fallvergleichs konnte dargelegt werden, inwiefern verschiedene Überzeugungen im Zuge der Differenzierungspraktiken der beiden Lehrkräfte zusammenwirken und die Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenz beeinflussen. Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass und inwiefern eine kategoriale Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenz eher mit einer Verengung, eine graduelle eher mit einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten einhergeht (Baust, o.J.).

In Forschungsarbeit 2 und 3 wird ausgeführt, inwiefern die Lernumgebung eine Weiterentwicklung von Überzeugungen der Lehrkräfte im Sinne heterogenitätssensiblen Lehrhandelns befördern kann. Dazu wurde ein theoretisch fundiertes Fortbildungskonzept entwickelt, das nach Design-Based Research im Rahmen zweier Fortbildungsrunden umgesetzt und systematisch evaluiert wurde. Mithilfe der Triangulation unterschiedlichen Datenmaterials konnten dabei die Lernprozesse der Teilnehmenden, betreffend ihrer Überzeugungen im Umgang mit Heterogenität, nachgezeichnet werden. Dabei konnte resümiert werden, dass und inwiefern das reflexionszentrierte Fortbildungskonzept dazu geeignet ist, eine Weiterentwicklung von Überzeugungen anzuregen und heterogenitätssensibles Lehrhandeln zu fördern. Eine zentrale Erkenntnis dieser Forschungsarbeiten sind die beobachteten unterschiedliche Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis, wie einem Bewusstsein über eigene Differenzkategorien und die Folgen der Differenzierungspraxis. Auch wurden verschiedene

Ausprägungen sichtbar, zu den Absichten der Lehrkräfte, die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln. Dazu gehören beispielsweise die Überprüfung und Umsetzung von Beobachtungs- und Handlungsalternativen in die eigene Unterrichtspraxis. Weiter konnten in Forschungsarbeit 3 Erkenntnisse über das Gelingen von Lernprozessen von Lehrkräften im Rahmen reflexionszentrierter Lernumgebungen gewonnen werden. Ein zentrales Ergebnis sind die kontextspezifischen Gestaltungsprinzipien zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung reflexionszentrierter Fortbildungsangebote (Baust & Pachner, 2019; Baust & Pachner, 2020).

Um Überzeugungen von Lehrkräften analysieren und fördern zu können wurden in dieser Arbeit zwei verschiedene Konstrukte herangezogen. Zum einen die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte, die als Konstrukt der ethnographischen Sozialforschung für diese Arbeit genutzt wurde, um die interaktiven Prozesse des Wahrnehmens, Bewertens und Handelns der Lehrkräfte im Kontext von Heterogenität sichtbar zu machen. Zum anderen konnte mithilfe des Überzeugungskonstruktes und den Erkenntnissen aus der Überzeugungsforschung ein theoretisch fundiertes Fortbildungskonzept, das auf eine Weiterentwicklung der Überzeugungen im Kontext von Heterogenität abzielt, entwickelt und systematisch erprobt werden. Die Verknüpfung dieser beiden Konstrukte war notwendig, um unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand einnehmen und diesem wissenschaftlich und bildungspolitisch hochaktuellen und normativ aufgeladenen Thema gerecht werden zu können. So war es ein zentrales Anliegen, nicht von „außen“ über das Handeln der Lehrkräfte zu urteilen und ihre Überzeugungen zu bewerten. Vielmehr sollte das subjektive Erleben und Handeln der Lehrkräfte nachvollzogen und ihre Überzeugungen, Handlungsanforderungen und -zusammenhänge erfasst werden. Gleichzeitig galt es, hier nicht stehenzubleiben, sondern konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zu erarbeiten, mit Hilfe derer professionelles Lehrhandeln gefördert werden kann.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse der drei Forschungsarbeiten in den Gesamtrahmen eingeordnet und vor der relevanten Forschungsliteratur im Zusammenhang betrachtet werden:

In Forschungsarbeit 1 wird deutlich, dass eine kategoriale Differenzierungspraxis nicht nur die Lernmöglichkeiten der Schüler*innen (Emmerich, 2016; Idel et al., 2017; Sturm, 2013), sondern auch die subjektiv wahrgenommene Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte einschränken kann. Dabei hat sich die Differenzierung der Schüler*innen nach ihrer Leistungsfähigkeit als die zentrale Differenzdimension gezeigt, nach der Lehrkräfte ihr intendiertes Unterrichtshandeln ausrichten (Baust, o.J.). Diese Erkenntnis untermauert die Bedeutung der Leistungsdifferenz für das pädagogische Handeln. So definieren Rabenstein et al. (2013)

Leistungsdifferenzen als grundlegend für die schulspezifische, pädagogische Differenzordnung (siehe auch Schmitz et al., 2019). Eine von der aktuellen Forschungsliteratur abweichende Erkenntnis ist, dass nicht nur (erlebte) hohe Leistungsdifferenzen oder eine problematische Lage der Schule entscheidend für die wahrgenommenen Handlungsspielräume der Lehrkräfte sind (Bremm & Klein, 2017; Drucks & Bremm, 2021). So lässt sich in Forschungsarbeit 1 resümieren, dass Lehrkräfte ihre Handlungsspielräume – vor den schulischen Kontexten und strukturellen Rahmenbedingungen – auch mit konstruieren: Ob wahrgenommene Leistungsdifferenzen zwischen Schüler*innen mit einer erlebten Einschränkung der Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte einhergehen, hängt damit zusammen, wie Lehrkräfte die notwendigen Grenzziehungen zwischen ihren Schüler*innen ausgestalten. Selbst eine geringe Leistungsheterogenität kann als Problem erlebt werden, wenn Lehrkräfte selektions- und interaktionsorientierten Kategorien stabil miteinander verknüpfen. Denn wenn Unterschiede zwischen Schüler*innen als unveränderbar konstruiert werden, dann nehmen Lehrkräfte einen offenen, differenzierten Unterricht als wenig hilfreich wahr und erkennen nur wenige Handlungsoptionen. Sind Lehrkräfte hingegen überzeugt davon, dass die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen variabel ist, erkennen sie im Rahmen eines offenen, differenzierten Unterrichts vielfältige Handlungsmöglichkeiten (Baust, o.J.).

Anhand der Erkenntnisse in Forschungsarbeit 1 kann – im Anschluss an eine kontroverse Diskussion zum Einfluss der Überzeugungen auf das Lehrhandeln (siehe Kapitel 3.3.1) – einerseits aufgezeigt werden, dass Überzeugungen im Rahmen der Differenzierungspraxis der Lehrkräfte eine wichtige Rolle für das intendierte Lehrhandeln spielen. Andererseits kann dargelegt werden, welchen Überzeugungen von Lehrkräften eine Bedeutung für die Art und Weise der Differenzkonstruktion und auch für die erlebte Handlungsfähigkeit zukommt. Im Zuge der graduellen vs. kategorialen Bearbeitung von Leistungsdifferenz, ist die Überzeugung darüber zentral, ob die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen veränderbar ist oder nicht (Butler, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Jordan et al., 2010). Überzeugungen zur (Un-)Veränderbarkeit von Fähigkeiten gehen auf die Persönlichkeitstheorie von Dweck & Leggett (1988) zurück, nach der Lehrkräfte entweder über eine „incremental theory“ (Veränderbarkeitstheorie) oder eine „entity theory“ (Nicht-Veränderbarkeits-Theorie) verfügen. Während bei ersterer Persönlichkeitsmerkmale, wie auch Intelligenz und Begabung als veränderbar und von der Person kontrollierbar verstanden werden, werden diese bei zweiterer als stabil und nicht-kontrollierbar aufgefasst. In der Forschung zu Heterogenität und Inklusion wird in diesem Zusammenhang die Defizit- bzw. Ressourcenorientierung von Lehrkräften in den Blick genommen. Defizitorientierungen zeigen sich darin, dass Lehrkräfte die Ursache einer ungleichen Leistungsentwicklung von Schüler*innen folgendermaßen erklären: Schüler*innen mit geringerer Leistungsfähigkeit mangle es bereits zu Beginn ihrer Bildungskarriere an

Vorwissen, Fähigkeiten, Erfahrungen oder daran, dass ihre Eltern kein Interesse an den Bildungsprozessen ihrer Kinder haben (Valencia, 2010). Dabei werden in einigen Studien auch die Auswirkungen dieser Orientierung auf das Lehrhandeln analysiert (Bremm & Klein, 2017; Drucks et al., 2020; Drucks & Bremm, 2021; Valencia, 2010; Woolfolk Hoy et al., 2006; Baust, o.J.).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit auf, dass diese Überzeugung über die (Un)Veränderbarkeit von Fähigkeiten zwar eine zentrale Rolle im Zuge der Differenzierungspraktiken spielt, jedoch nicht allein ausschlaggebend für das Lehrhandeln ist: So sind im Rahmen einer graduellen bzw. kategorialen Bearbeitung von Leistungsdifferenz der Lehrkräfte auch Überzeugungen relevant, die die Interpretation und Ausgestaltung des schulischen Auftrags und der schulischen Ziele betreffen. Dazu gehören die widersprüchlichen pädagogischen Anforderungen von Leistungsorientierung/Selektion vs. individueller Förderung sowie von Differenzierung vs. Gleichbehandlung (Helsper, 2001). Je nachdem, wie Lehrkräfte die schulischen Anforderungen im Spannungsfeld Differenzierung und Gleichbehandlung sowie Fördern und Selektion interpretieren, wählen sie Strategien, die entweder auf den Erhalt oder die Minimierung von Leistungsdifferenzen ausgerichtet sind. So kann der wahrgenommene Auftrag, ein einheitliches, standardisiertes Leistungsniveau in der Klasse herzustellen, dazu führen, dass Lehrkräfte kategoriale und selektionsorientierte Differenzen direkt miteinander verknüpfen. Dadurch können stabile Leistungsränge abgebildet, sichtbar gemacht und durch Förderung der schwachen Schüler*innen auch angeglichen werden (Emmerich, 2016). Als Konsequenz daraus, nehmen die Lehrkräfte bestimmte Methoden/ Settings entweder als zielführend oder als problematisch wahr, bestimmte Handlungsoptionen kommen dann gar nicht erst in Frage. So wird im oben genannten Fall ein differenzierter Unterricht als problematisch betrachtet, denn dieser führt dazu, dass das Leistungsniveau weiter differenziert wird (Ellinger & Stein, 2012). Lehrkräfte, die ihren schulischen Auftrag hingegen in der individuellen Förderung aller Schüler*innen sehen, erleben einen differenzierten, offenen Unterricht, bei dem die Schüler*innen ihre Lernwege mitgestalten als zielführend. Verschiedene Leistungsniveaus werden nicht als Problem erlebt, sondern akzeptiert und der Unterricht entsprechend gestaltet (Baust, o.J.).

Forschungsarbeit 1 macht deutlich, inwiefern sich eine negative bzw. positive Einstellung gegenüber Leistungsdifferenzen als Konsequenz aus einer kategorialen bzw. graduellen Bearbeitung von Leistungsdifferenz ergeben kann. Diese Erkenntnisse können eine neue Perspektive für die Überzeugungsforschung bieten, da im Rahmen dieser oftmals die Annahme zugrunde liegt, dass eine positive bzw. negative Einstellungen gegenüber bestimmten Heterogenitätsdimensionen die Ausgangslage für das Lehrhandeln ist (Wenning, 2007; Woolfolk Hoy et al., 2006).

Für die Professionalisierungsforschung sind die Erkenntnisse bedeutend, da sie aufzeigen, was professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln ausmacht und wo Professionalisierungsangebote ansetzen müssen, um Lehrkräften diesbezüglich Unterstützung bieten zu können. So kommt der Art und Weise der Bearbeitung von Leistungsdifferenz durch die Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung für die wahrgenommenen Handlungsspielräumen zu. Entsprechend sind Professionalisierungsangebote, im Rahmen derer die Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte gezielt in den Blick genommen werden, unerlässlich für einen qualitativ hochwertigen Unterricht (Baust, o.J.). Die Studie bestärkt die Annahme, dass die Überzeugungen zu bestimmten Heterogenitätsdimensionen, wie die der Leistungsheterogenität, die lange Zeit im Fokus des Forschungsinteresses stand, nicht (nur) die Voraussetzung professionellen Handelns ist, sondern immer auch eine Konsequenz desselben. Für das zu entwickelnde Fortbildungskonzept war es demnach entscheidend, den Lehrkräften nicht bestimmte Einstellungen bezüglich des Umgangs mit Heterogenität nahe zu legen. Im Mittelpunkt sollte vielmehr die Erarbeitung eines grundlegenden Verständnisses für die situative Anwendung von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und deren Folgen stehen – für die Lernmöglichkeiten der Schüler*innen und die eigenen Handlungsspielräume. Dabei galt es, den Lehrkräften nicht bestimmte Methoden oder ein bestimmtes Vorgehen im Umgang mit Heterogenität aufzuzeigen. Vielmehr war es wichtig, auf Basis der Analyse des eigenen Lehrhandelns unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und situativ angemessene Handlungsalternativen zu erarbeiten. Im Zuge dieser Analyse können die Lehrkräfte individuelle Handlungsspielräume – vor dem Hintergrund widersprüchlicher schulischer Handlungsanforderungen – reflektieren und ein Bewusstsein für Möglichkeiten und Grenzen gewinnen (Baust, o.J.). Denn das Problem der Grenzziehung vollzieht sich nicht (nur) in Exklusionsmechanismen und der Reproduktion von Ungleichheit, sondern auch in der Begrenzung eigener Handlungsspielräume.

In Forschungsarbeit 2 war die Fragestellung leitend, inwiefern die Überzeugungen im Rahmen einer reflexionszentrierten Fortbildung gezielt weiterentwickelt werden können. Dazu wurden die Lernprozesse der Teilnehmenden im Rahmen der ersten Fortbildungsrunde fokussiert und nachgezeichnet. Ein Ergebnis der Forschungsarbeit ist, dass dieses exemplarische, theoretisch fundierte Fortbildungsangebot dazu geeignet ist, die Weiterentwicklung von individuellen Überzeugungen im Sinne heterogenitätssensiblen Lehrhandelns anzuregen (Baust & Pachner, 2020). Zentral sind dabei die Erkenntnisse über die Prozesse der Auseinandersetzung mit und Veränderung von Überzeugungen im Kontext von Heterogenität, die im Rahmen eines reflexionszentrierten Fortbildungsangebotes stattfinden. So wurden unterschiedliche Ausprägungen der Bewusstheit für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis sowie der Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln

weiterzuentwickeln analysiert. Bei den Lehrkräften zeigte sich beispielsweise ein Bewusstsein darüber, dass das eigene Lehrhandeln mit einer Differenzierung der Schüler*innen einhergeht. Auch konnten die Lehrkräfte Differenzkategorien benennen, die ihrem Lehrhandeln zugrunde liegen. Die Bereitschaft, das eigene Beobachten und Handeln weiterzuentwickeln zeigte sich unter anderem darin, dass Lehrkräfte einzelne Zuschreibungen gegenüber ihren Schüler*innen überprüfen und/oder aufgeben wollen sowie in der Umsetzung von Handlungsalternativen in die Unterrichtspraxis (Baust & Pachner, 2020).

Im Rahmen von *Forschungsarbeit 3* wurden die Lernprozesse der Teilnehmenden beider Fortbildungsrunden differenziert in den Blick genommen. So konnte auf Grundlage der Ergebnisse aus Studie 2 bereits auf ein erstes Kategoriensystem zurückgegriffen werden. In Studie 3 wurde eruiert, inwiefern die Kategorien „Bewusstheit für die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis im Umgang mit Heterogenität“ sowie „die Bereitschaft, die eigene Beobachtungs- und Handlungspraxis weiterzuentwickeln“ Bestand haben und/oder weiter ausdifferenziert werden können. Eine zentrale Erkenntnis dieser Studie ist, dass bei aktiver Teilnahme der Lehrkräfte in beiden Teilnehmergruppen ähnliche Lernprozesse durch die Fortbildung angeregt werden konnten. Diese Lernprozesse betreffen die Fähigkeit zum heterogenitätssensiblen Lehrhandeln, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit auf Basis der eingangs formulierten Definition weiter ausdifferenziert werden konnte (Idel et al., 2017; Tervooren et al., 2018; Welskop & Moser 2020; Baust & Pachner, 2019). Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass auch transformative Lernprozesse stattgefunden haben, eine Voraussetzung insbesondere für professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln (Arnold, 1985; Emmerich & Goldmann, 2018; Helsper, 2016; Baust & Pachner, 2019).

In *Forschungsarbeit 3* wurde außerdem analysiert, wie das Fortbildungsangebot von den Lehrkräften wahrgenommen und genutzt wird und inwiefern es auf die jeweiligen institutionellen und strukturellen Anforderungen reagieren kann. Dabei wurde aufgezeigt, welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssen und für welche Lehrkräfte das Angebot bedarfsgerecht ist, für welche eher nicht. Mithilfe des Vorgehens nach dem Design-Based Research Ansatz konnten kontextualisierte Gestaltungsprinzipien zur forschungsbasierten Konzeption, Evaluation und Implementation reflexionszentrierter Fortbildungsangebote abgeleitet werden. Eine zentrale Erkenntnis dieser Studie ist, dass die Teilnahme an dem Fortbildungskonzept die Bereitschaft von Lehrkräften voraussetzt, sich reflexiv und analytisch mit dem eigenen Lehrhandeln auseinanderzusetzen. Um die intendierten Lehr-Lernziele zu erreichen und die verschiedenen Phasen des Conceptual-Change Ansatzes zu durchlaufen, müssen die Teilnehmenden sich einer gewissen (anfänglichen) Unsicherheit aussetzen und ein hohes Engagement im gesamten Fortbildungsverlauf aufbringen (Ho et al., 2001;

Lipowsky, 2009; Baust & Pachner, 2019). Dabei kommt auch der/dem Dozierenden eine bedeutende Rolle zu: Er/Sie muss die Teilnehmenden bei der Einnahme einer rekonstruktiven Analyseperspektive unterstützen und begleiten (Baust & Pachner, 2019). Dies untermauert die Erkenntnis der Wirkungsforschung, nach der die professionelle Handlungskompetenz der Dozierenden eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit eines Fortbildungsangebotes zukommt (Bonnes et al., 2019; Burke & Hutchins, 2008). Ein weiteres zentrales Ergebnis diese Forschungsarbeit ist, dass das Konzept verschiedene Möglichkeiten für die Teilnehmenden bietet, eine reflexive Haltung auf das Lehrhandeln einzunehmen: Entweder in einer gemeinsamen Analyse und Reflexion der Fälle im Zuge eines moderierten Austausches oder in einer individuellen Analyse von Fallbeispielen im Zuge der Reflexionsblogs. Hier zeigten sich bei den Teilnehmenden unterschiedliche Präferenzen (Baust & Pachner, 2019).

8.2 Kritische Betrachtung der Befunde

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, sowohl die Stärken als auch die Einschränkungen dieser Arbeit zu betrachten. Eine zentrale Stärke dieser Arbeit sind die unterschiedlichen Perspektiven, die auf den Forschungsgegenstand „Differenzierungspraktiken und Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität/Inklusion“ eingenommen wurden. So konnte der Komplexität des Forschungsgegenstandes Rechnung getragen und die Perspektive der Akteur*innen gezielt in den Blick genommen werden. Eine weitere Stärke der Arbeit ist es, dass sowohl theoretische als auch praktische Erkenntnisse zur Analyse und Förderung professionellen, heterogenitätssensiblen Lehrhandelns erarbeitet wurden. So liegen nun erste theoretische Erkenntnisse zu den im Zuge der Differenzierungspraxis auftretenden Überzeugungen und deren Auswirkungen auf die Handlungsspielräume der Lehrkräfte vor. Die herausgearbeiteten unterschiedlichen Ausprägungen der Bewusstheit der eigenen Überzeugungen sowie die unterschiedlichen Weiterentwicklungsabsichten können sowohl die Professionalisierungsforschung als auch die Forschung zu Heterogenität bereichern. Im Anschluss an eine vornehmlich auf die Einstellungen der Lehrkräfte fokussierte Forschung zu den Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität kann nun aufgezeigt werden, inwiefern welche Überzeugungen der Lehrkräfte elementar für die Ausrichtung des Umgangs mit Heterogenität sind. Dabei wird anhand der Ergebnisse deutlich, inwiefern unterschiedliche Überzeugungen zusammenwirken und das intendierte Lehrhandeln der Lehrkräfte beeinflussen.

Anhand der nachgezeichneten Lernprozesse können außerdem Rückschlüsse darüber gezogen werden, wie professionelles, heterogenitätssensibles Lehrhandeln im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung konzeptualisiert bzw. weiter ausdifferenziert werden kann (Baust & Pachner, 2019). Dies ist deshalb bedeutend, da anhand der bisher recht allgemein

gehaltenen Definitionen zur Heterogenitätssensibilität nicht eindeutig klar wird, was Heterogenitätssensibilität genau beinhaltet und wie diese Fähigkeit konkret erfasst werden kann. Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Schmitz et al. (2019), in der das Konstrukt der „Heterogenitätssensibilität“ ausdifferenziert und operationalisiert wurde.

Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist außerdem das theoretisch fundierte und empirisch überprüfte Fortbildungskonzept inklusive der kontextualisierten Gestaltungsprinzipien zu dessen Konzeption und Implementation in die Fortbildungspraxis. Dieses Angebot kann die Lehrkräfte dabei unterstützen, ihr Lehrhandeln im Umgang mit Heterogenität zu professionalisieren und damit die Fortbildungslandschaft bereichern. Dies ist insbesondere deshalb relevant, da es bisher an bedarfsgerechten und wissenschaftlichen fundierten Fortbildungsangeboten zum professionellen Umgang mit Heterogenität mangelt (Lipowsky, 2020; Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Dabei ist anzumerken, dass das Angebot hauptsächlich für die Lehrkräfte bedarfsgerecht ist, die bereit dazu sind, eine forschende, analytische Haltung auf das Lehrhandeln einzunehmen, mit einer gewissen Unsicherheit umzugehen und ein hohes Engagement im gesamten Fortbildungsverlauf aufzubringen (Baust & Pachner, 2019).

Eine Einschränkung dieser Arbeit ist, dass es sich bei Forschungsarbeit 1 um erste Ergebnisse einer Grounded-Theory-Methodologie Studie handelt, die noch nicht abgeschlossen ist. Entsprechend kann auch noch nicht von einer elaborierten Theorie zum Phänomen der kategorialen vs. graduellen Bearbeitung der Leistungsdifferenz gesprochen werden. Vielmehr ist die bisherige Arbeit als eine Vorstufe zur Theoriebildung zu verstehen, in der die kategoriale vs. graduelle Bearbeitung der Leistungsdifferenz eine zentrale Kernkategorie darstellt. Weiter ist einschränkend zu erwähnen, dass mithilfe des Forschungsdesigns in Arbeit 1 nur das berichtete, intendierte Handeln der befragten Lehrkräfte erfasst werden konnte. Wie die Lehrkräfte tatsächlich im Unterricht agieren und ob dort ggf. weitere oder andere Differenzdimensionen handlungsleitend werden, müsste überprüft werden (Baust, o.J.).

Für die Ergebnisse von Forschungsarbeit 2 und 3 ist relativierend hinzuzufügen, dass es sich bei dem neu entwickelten Beobachten und Handeln im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung um Absichtserklärungen der Lehrkräfte handelt. Zwar wurde die Beobachtungs- und Handlungsalternativen bereits im Rahmen der Anwendungsphase in die Praxis übertragen, doch kann im Rahmen der Studie nicht ausgeschlossen werden, dass es sich nur um kurzfristige Veränderungen handelt (Baust & Pachner, 2019; Baust & Pachner, 2020). Darüber hinaus ist es relevant, dass in dieser Arbeit das professionelle Handeln im Kontext von Heterogenität/Inklusion ausschließlich über den Aspekt der Heterogenitätssensibilität

betrachtet wurde. So werden in der aktuellen Forschungsliteratur auch weitere Kompetenzen verhandelt, die für den professionellen Umgang mit Heterogenität/Inklusion relevant sind, wie z.B. die adaptive didaktische, die adaptive diagnostische Kompetenz, die Klassenführungscompetenz und die der Sprachbildung (Brodesser et al., 2020).

8.3 Anknüpfungspunkte für die Forschung zur Analyse und Förderung professionellen Handelns von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Die qualitativen Studien dieser Arbeit bieten verschiedene Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsprojekte. In einem hier angeschlossenen Forschungsvorhaben kann das Verhältnis des intendierten Handelns mit dem tatsächlichen Handeln gezielt in den Blick genommen werden. Dazu müssten die aus den Erzählungen der Lehrkräfte rekonstruierten, intendierten Handlungen mit dem tatsächlichen Handeln der Lehrkräfte im Unterricht verglichen werden. Hier wäre es notwendig, die Differenzierungspraxis der interviewten Lehrkräfte im Unterricht systematisch zu beobachten, z.B. mithilfe einer Teilnehmenden Beobachtung oder indem Videos im Unterricht der interviewten Lehrkräfte aufgenommen werden (Baust, o.J.). Auch wäre es interessant, an die Forschung zu individuellen und kollektiven Überzeugungen anzuschließen und herauszufinden, inwiefern die nun für einzelne Lehrkräfte herausgearbeiteten Überzeugungen im Zusammenhang mit den kollektiven Überzeugungen der jeweiligen Schule stehen. Dazu müssten zusätzlich zu den Einzelinterviews mit den Lehrkräften Gruppendiskussionen mit weiteren Lehrkräften der jeweiligen Schulen geführt und ausgewertet werden. So konnten Idel et al. (2017) im Rahmen ihrer ethnographischen Studie zu den Differenzierungspraktiken der Lehrkräfte beobachten, dass einzelne Lehrkräfte einer Schule sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche pädagogische Differenzierungen aufweisen. Sie erklären dies damit, dass einerseits die Akzentuierung und Herausstellung bzw. das in den Hintergrundstellen bestimmter Differenzen auf pädagogische Normen und symbolische Ordnungen der Einzelschulen zurückzuführen sei. Diese werden „in innerschulischen Diskursen über das Selbstverständnis der Schule und der eigenen pädagogischen Arbeit im jeweiligen Kollegium fortgeschrieben“ (Idel et al., 2017, S. 150). Andererseits werden aber auch individuelle Präferenzen der einzelnen Lehrkraft sichtbar, die sich beispielsweise darin äußern, dass Lehrkräfte einer Schule ein beobachtbares lautes oder unruhiges Verhalten von Schüler*innen entweder anhand der Unterscheidung störende vs. nicht-störende Schüler*innen wahrnehmen oder anhand der Unterscheidung angepasste vs. lebendige Schüler*innen (Idel et al., 2017).

Ein weiteres relevantes Forschungsanliegen zur Professionalisierung des Lehrhandelns im Kontext von Heterogenität und Inklusion wäre es, die verschiedenen Ausprägungen heterogenitätssensiblen Lehrhandelns theoretisch und empirisch zu fundieren. Mithilfe

qualitativ-rekonstruktiver Analysen könnten mögliche Verbindungen der Ausprägungen sowie ggf. auch Entwicklungsstufen nachgezeichnet werden. Da der Reflexionsfähigkeit ein zentraler Stellenwert für die Entwicklung von Heterogenitätssensibilität zukommt, wäre es dabei auch bedeutend, die (Weiter-)Entwicklung der Reflexionsfähigkeit im Fortbildungsverlauf mit in den Blick zu nehmen. So können anhand dieser Analysen Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie Heterogenitätssensibilität und die Reflexionsfähigkeit (noch) gezielter gefördert werden können (Baust & Pachner, 2019).

Weiter wäre es im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des entwickelten Fortbildungsangebotes und mit Blick auf die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns (vgl. Lipowsky, 2010) bedeutend, herauszufinden, inwiefern eine im Zuge der Fortbildung veränderte Differenzierungspraxis bzw. damit zusammenhängende veränderte Überzeugungen auch nach einer gewissen Zeitspanne noch vorzufinden ist/sind. Hier könnte eine Interviewstudie an die Evaluationsstudie angeschlossen und die Teilnehmenden der Fortbildungsreihe nach ca. einem Jahr zu ihrer Unterrichtspraxis befragt werden (Baust & Pachner, 2019).

8.4 Anknüpfungspunkte für die Praxis zur Förderung professionellen Handelns von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Auch für die Bildungspraxis können auf Grundlage der drei Forschungsarbeiten konkrete Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Es wurde dargelegt, wie bedeutend Überzeugungen für das professionelle Handeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sind, inwiefern sie das intendierte Handeln beeinflussen. Gerade im Hinblick auf die Förderung von professionellem, heterogenitätssensiblen Lehrhandeln kommt der reflexiven Betrachtung des Lehrhandelns, der Bewusstmachung und der Weiterentwicklung der Überzeugungen ein zentraler Stellenwert zu. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist dabei für Lehrkräfte unerlässlich, sie ist jedoch – wie ausgeführt wurde – nicht grundsätzlich vorhanden, sondern muss ggf. erlernt bzw. (weiter-) entwickelt werden. Somit ist es für die berufsbegleitende Förderung professionellen Lehrhandelns ein zentrales Anliegen, reflexionszentrierte Fortbildungen, in denen auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion gefördert wird, auch in der Breite anbieten zu können. Hier wäre es wichtig zu eruieren, wie reflexionszentrierte Fortbildungsangebote gestaltet werden müssten, damit sie möglichst viele Lehrkräfte zur aktiven Teilnahme motivieren können (Baust & Pachner, 2020).

Das vorliegende Fortbildungskonzept kann im Zusammenhang mit den Gestaltungsprinzipien direkt in der Praxis eingesetzt werden. Dabei ist anzumerken, dass das Konzept im universitären Kontext erprobt wurde und die Möglichkeiten der Übertragbarkeit in andere Fortbildungsstrukturen erst überprüft werden müssten. So sind die zentralen

Fortbildungsanbieter im Bereich der Lehrerfortbildung die Landesakademien, Schulämter, die Regierungspräsidien sowie die Staatlichen Seminare (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Im Rahmen einer Implementationsstudie könnte gemeinsam mit den dort verantwortlichen Akteur*innen eruiert werden, inwiefern die Fortbildung das bestehende Angebot sinnvoll ergänzen kann (Baust & Pachner, 2019). In diesem Zusammenhang könnte auch erprobt werden, ob das Angebot auch Eingang in Schulentwicklungsmaßnahmen finden kann. Eine zentrale Erkenntnis, die die Implementation des Fortbildungsangebotes in die Praxis betrifft, ist jedoch auch, dass die Durchführung der entwickelten reflexionszentrierten Lehrerfortbildung nicht voraussetzungsfrei ist und entsprechend wissenschaftlicher Expertise seitens der Dozierenden bedarf. Dies würde dafür sprechen, das Angebot in Fortbildungszentren der Universitäten zu implementieren, wobei hier die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen müssten (Baust & Pachner, 2019).

9 Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. V. Lange, A. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1 (S. 438–460). SAGE.
- Alemann, A. von (2015). *Gesellschaftliche Verantwortung und ökonomische Handlungslogik: Deutungsmuster von Führungskräften der deutschen Wirtschaft*. Springer.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe - Eine empirische Analyse*. Klinkhardt.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 719–730.
- Auferkorte-Michaelis, N., & Szczyrba, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 117, 81-91.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumann, M. (2012). Gerechtigkeitsüberzeugungen als kollektives Wissen: Marktwirtschaft und Gerechtigkeit aus der Sicht der Soziologie. In V. J. Vanberg (Hrsg.), *Marktwirtschaft und soziale Gerechtigkeit. Gestaltungsfragen der Wirtschaftsordnung in einer demokratischen Gesellschaft*. (S. 247–274). Mohr Siebeck.
- Baust, C. (o.J.). Das Problem der Grenzziehung – Konstruktion von Handlungsspielräumen durch die graduelle vs. kategoriale Bearbeitung von Leistungsdifferenz (unveröffentlichtes Manuskript). Eberhard Karls Universität Tübingen.
- 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. doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-263
- 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. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 61–75). Barbara Budrich.
- Becker, H. S. (1973). *Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Fischer.

- 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: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Waxmann.
- Bonnes, C., Wahl, J., & Lachner, A. (2022). Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation – Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (1), 133-150.
- Bohl, T.; Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klinkhardt.
- Bohl, T.; Bönsch, M.; Trautmann, M. & Wischer, B. (Hrsg.) (2012). *Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Prolog.
- Bremm, N., & Klein, E. D. (2017). „No Excuses“? *Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. ECER, Kopenhagen.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., & Moser, V. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Budde, J. (2013). *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Springer.
- Budde, J., Dlugosch, A., & Sturm, T. (Hrsg.) (2017). *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur: Bd. 5. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge*. Barbara Budrich.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 33-41.
- Budde, J., & Reißler, G. (2022). Theorien sozialer Praktiken. In H.-H. Krüger, C. Grunert, K. Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 143-167). Springer.
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965-978.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

- De Boer, H., & Reh, S. (2013). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Springer.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263.
- Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H.-G. Holtappels, N. Bremm, A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken"* (S. 244–276). Beltz Juventa.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R., & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht. Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(91-112).
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 235–249). Beltz.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 85-109.
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (Beiheft 62), 42–57.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer.
- Emmerich, M., Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule* (TüFHUS).
https://www.researchgate.net/publication/344464210_Tubinger_Fortbildung_zu_Heterogenitat_in_Unterricht_und_Schule_TuFHUS
- Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of the learning environment. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Euler, D. (2014). Design-Research - a Paradigm under Development. *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 15–41.

- Fabel-Lamla, M., & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), 189-198.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung.: Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Springer.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499).
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Rowohlt.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf. Zugegriffen: 15.03.2023.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 54–66.
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener Heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 163–180.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal* 47(3), 694–739.
- Gloystein, D., & Moser, V. (2020). Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung. Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A-C. Liebsch, V. Moser, D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-*

- Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 162-174). Klinkhardt.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education* 68, S. 99–113.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Hogrefe.
- Groebe, N., & Scheele, B. (1977). Argumente für die Psychologie eines reflexiven Subjektes. Steinkopf.
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Themenschwerpunkt Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 659-684.
- Helsper, W. (2001). *Schulkultur & Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*. Leske & Budrich.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: a model for programme design. *International Journal of Academic Development*, 5(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/136014400410088>
- 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). W. Bertelsmann.
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion - Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayrische Schule - Zeitschrift des bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands*, 65 (5), 6–9.
- 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.: Verhältnisbestimmung im Interdisziplinären*. (S. 139–156). Springer.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266.

- Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Springer.
- Keller-Schneider, M. (2015). Neue Aufgaben – neue Herausforderungen. *Forschung zum Berufseinstieg. Lernende Schule* 18(70), 4-7.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a Transformative Process. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning meets Bildung. An international exchange* (S. 33–42). Sense.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer.
- Liebeskind, U. (2011). *Universitäre Lehre. Deutungsmuster von ProfessorInnen im deutschfranzösischen Vergleich*. UVK.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 346-340.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511-541). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *PÄDAGOGIK*, 72(7-8), 51-55.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, B., W. Böttcher, W., U. Heinemann, C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Klett Kalmeyer.
- Mayring, P. A. E. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159–175). UVK.
- Mayring, P. A. E. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. A. E. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 20(3).
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.
- Mey, G. (2016). Qualitative Forschung: zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen; ein Kommentar zu Ronald Hitzler. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1-2), 185-197. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51078-0>

- Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. (S. 100–152). Regener.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–34). Jossey-Bass.
- Müller, K. R. (1998). Erfahrung und Reflexion: "Fallarbeit" als Erwachsenenbildungskonzept. *Grundlagen der Weiterbildung* (6), 273–277.
- Müller, L., & Wendeler, J. (1970). *Einstellung*. In W. Horney, J. P. Ruppert & W. Schultze (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, Band 1*, (S. 650). Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie und Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske & Budrich.
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenbildung.at*, 20, 1–9.
- 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). Waxmann.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* (62), Artikel 3, 307–332.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research*. SLO.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching, *Learning and Instruction* 4, 217–231.
- Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Springer.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2018). "Un/doing differences" im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 113–129.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung

- der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 668-690.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2. Aufl., S. 102–119). Macmillan.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4. Aufl., S. 905-947). American Educational Research Association.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Samuelowicz, K., & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers, *Higher Education* 24, 93–111.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 10–49). Juventa.
- Schmidt-Hertha, B., & Werner, E. (2019). Qualität in der Lehrerfortbildung - Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative. In H. Ditton & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen* (S. 249–263). Waxmann.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Klinkhardt.
- Schmitz, L., & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3, 283-293.
- Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung; eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Zugl.: Kaiserslautern, Univ., Diss., 1998. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 21*. Schneider.

- Seifried, J. (2009). *Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern*. Lang.
- Seitz, S. (2008). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten* (S. 190-197). Schneider.
- Sembill, D., & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345-354). Beltz.
- Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement* (S. 9–18). Schneider.
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. Aufl.). ZIEL.
- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar.1>
- Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Schneider.
- Steinmann, S., & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 441-459.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslese: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321>
- 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. Bd. 31* (S. 69-85). Waxmann.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S., & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine*

- gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 11-21).
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieske (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Klinkhardt.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series, 18*. UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8*(3), 1–14.
- Trigwell, K. (1995). Increasing faculty understanding of teaching. In Wright, W.A. (Hrsg.), *Teaching Improvement Practices: Successful Faculty Development Strategies*. Anker.
- Tulodziecki, G. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie - Empirie - Praxis*. Klinkhardt.
- Van Ackeren, I.; Holtappels, H.-G.; Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken"*. Beltz Juventa.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.
- Welskop, N., & Moser, N. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch & V. Moser (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19–29). Klinkhardt.
- Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur: Bd. 5. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (S. 47–68). Barbara Budrich.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [02.04.2013].
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2. Aufl., S. 715–737). Erlbaum.