



Susanne Gebauer

Förderung von Lehrer- kompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung

Zum Potenzial situierter Lernumgebungen
in der Lehrerfortbildung

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich
Band 5**

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Susanne Gebauer

Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung

Zum Potenzial situierter Lernumgebungen
in der Lehrerfortbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde am 26.03.2018 von der Fakultät für Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft der Universität Regensburg unter dem Titel „Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Gestaltung des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. Eine multimethodische Studie zum Potenzial situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Maria Fölling-Albers

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Astrid Rank

Tag der Disputation: 14.05.2018

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Friedrich Wall, Spreeau.

Grafik Umschlagseite 1: © Marcel Czezinski / www.strichfiguren.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2311-1

Zusammenfassung

Wenn es um die Entwicklung komplexer Lehrerkompetenzen geht, wird der dritten Phase der Lehrerbildung eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Solche komplexen Kompetenzen sind z.B. im Kontext einer adaptiven Unterrichtsgestaltung erforderlich, da es hier eines Zusammenspiels fachbezogener, förderdiagnostischer und didaktischer Teilkompetenzen bedarf. Die langfristige Ausbildung dieses adaptiven Kompetenzprofils ist durch unterrichtsnahe Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die aktuelle Fortbildungspraxis durch eine höhere Bedarfs- und Anwendungsorientierung zu optimieren ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welches Potenzial situierte Lernumgebungen für die Gestaltung von Lehrerfortbildungen bieten. In situierten Lernumgebungen werden authentische Situationen als Ausgangspunkt des Lernens bereitgestellt, um eine Analogie zwischen Lern- und späterer Handlungssituation zu generieren. Es kann angenommen werden, dass diese hohe Anwendungsorientierung die Ausbildung komplexer (adaptiver) Lehrerkompetenzen besonders nachhaltig und transferbezogen begünstigt.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurden im Kontext des DFG-Projekts „Aufbau und Anwendung förderdiagnostischer Kompetenzen durch situiertes Lernen in der Lehrerbildung“ zwei Fortbildungsformate mit unterschiedlichem Situierungsgrad für die Domäne des Schriftspracherwerbs konzeptualisiert. Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, die Wirksamkeit dieser situierten Fortbildungen auf die Weiterentwicklung der für eine adaptive Unterrichtsgestaltung erforderlichen Teilkompetenzen zu überprüfen. Dazu wurden die Effekte in den beiden situierten Gruppen mit den Effekten in einer traditionell fortgebildeten Kontrollgruppe verglichen. Die Studie ist multimethodisch angelegt, indem die Befunde einer Fragenbogenstudie (n=67), einer Video- und einer Interviewstudie (n = 10) im Rahmen eines Pretest-, Posttest-, Follow-up-Test-Designs trianguliert wurden. In der Summe der Befunde zeigten sich hinsichtlich der Weiterentwicklung der adaptiven Teilkompetenzen deutlich höhere Effekte zugunsten der beiden situierten Gruppen. Dies betrifft insbesondere die förderdiagnostischen sowie didaktischen Teilkompetenzen, was sich auf Unterrichtsebene u.a. in einer erhöhten Aufgabenpassung oder einer intensiveren individuellen Lernunterstützung manifestiert. Im direkten Vergleich der beiden situierten Gruppen ergaben sich übergreifende Vorteile zugunsten der gemäßigten situierten Gruppe, die – statt mit echten und komplexen Beispielen wie die hochgradig situierte Gruppe – mit vorstrukturierten und didaktisierten Beispielen arbeitete.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass sich situierte Lernumgebungen fortbildungsdidaktisch erfolgreich nutzen lassen, indem durch ihre hohe Anwendungsorientierung der Erwerb komplexer Kompetenzprofile umfassend unterstützt werden kann.

Abstract

When it comes to the development of complex teacher competencies, the third phase of teacher education is considered to be of great importance. Such complex teacher competencies are required, for example, in adaptive teaching, which involves an interaction between subject-related, diagnostic and didactic competencies. The long-term development of these adaptive core competencies is best supported by authentic classroom teacher training. It can be assumed that current teacher training could be optimised via a higher level of authenticity.

With this in mind, it is worth considering whether the idea of situated learning offers potential for teacher training. In such an environment, authentic situations are provided to generate an analogy between the learning situation and the future application of knowledge gained. It can be assumed that the development of complex (adaptive) teacher competencies can be supported by such an application-oriented approach.

In order to verify this assumption, two situated teacher training concepts with different levels of authenticity in the areas of teaching reading and writing were developed for the DFG-project *'Acquisition and application of diagnostic competencies via situated learning in teacher training'*. The present study aims to analyse the effectiveness of the situated teacher training concepts on the development of the core competencies necessary for adaptive teaching. The effects on the two situated teacher training groups were compared with the effects on a control group offering traditional teacher training. The study has a multi-method approach, taking into account the findings of a questionnaire (n=67), a video study and an interview study (n=10) in a pretest, posttest, follow-up design.

The findings show a much greater effect on the development of adaptive core competencies in the two situated groups than in the control group. This is especially true for diagnostic and didactic core competencies and can be observed in a greater number of adaptive tasks and intensive individual learning support in the lessons of the participants. When comparing the two situated groups, there are more overall benefits in the moderately situated group, which – in contrast to the highly situated group – did not work with completely authentic examples but with well-structured and didactically supported examples.

Overall, it was shown that situated learning environments can be successfully used for teacher training by supporting the development of complex core competencies due to a high level of application-orientation.

Inhalt

Zusammenfassung	5
Abstract	6
Danksagung	12
I Einleitung	13
II Theoretischer Begründungszusammenhang	
1 Notwendigkeit unterrichtlicher Passung: Heterogenität im Unterricht	17
1.1 Die Begrifflichkeit „Heterogenität“ im schulischen Kontext	17
1.2 Der aktuelle Heterogenitätsdiskurs	18
1.2.1 Zentrale Begründungslinien im Heterogenitätsdiskurs	18
1.2.2 Inhaltliche Bezugspunkte des Heterogenitätsdiskurses	19
1.3 Heterogenitätsdimensionen	20
1.3.1 Schulisch relevante Heterogenitätsdimensionen	20
1.3.2 Konkretisierung der Heterogenitätsdimension „Leistung“	21
1.3.3 Leistungsheterogenität im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	22
1.4 Unterrichtlicher Umgang mit Leistungsheterogenität	23
1.4.1 Mögliche Reaktionsformen im Umgang mit Leistungsheterogenität nach Weinert	23
1.4.2 Umgang mit Leistungsheterogenität im deutschen Schulsystem	24
1.4.3 Bedeutung einer unterrichtlichen Passung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	26
1.4.4 Herausforderungen im Rahmen eines produktiven Umgangs mit Leistungsheterogenität	27
1.5 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	28
2 Konzepte unterrichtlicher Passung:	
Adaptiver Unterricht, Individualisierung und Differenzierung	29
2.1 Adaptivität und adaptiver Unterricht	30
2.2 Unterrichtliche Individualisierung	32
2.3 Unterrichtliche Differenzierung	33
2.4 Stand der Forschung zu den Konzepten unterrichtlicher Passung	36
2.4.1 Forschungsergebnisse zur Verbreitung	36
2.4.2 Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit	38
2.5 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	41

3	Voraussetzungen unterrichtlicher Passung: Erforderliche Lehrerkompetenzen	43
3.1	Begriffsverständnis „Kompetenz“	43
3.2	Professionswissen von Lehrkräften	44
3.2.1	Die Taxonomie des Lehrerwissens nach Shulman	45
3.2.2	Das Modell professioneller Handlungskompetenz aus der COACTIV-Studie	46
3.3	Herleitung der erforderlichen Lehrerkompetenzen zur Gestaltung eines passgenauen Unterrichts	49
3.4	Beschreibung der erforderlichen Lehrerkompetenzen zur Gestaltung eines passgenauen Unterrichts	52
3.4.1	Kompetenzfacette <i>Fachbezogenes Wissen</i>	52
3.4.2	<i>Fachbezogenes Wissen</i> für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht ..	55
3.4.3	Kompetenzfacette <i>Diagnose und Förderung</i>	57
3.4.4	<i>Diagnose und Förderung</i> im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	61
3.4.5	Kompetenzfacette <i>Differenzierende Unterrichtsgestaltung</i>	63
3.4.6	<i>Differenzierung</i> im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	66
3.5	Entwicklung von (adaptiven) Lehrerkompetenzen	69
3.6	Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	70
4	Professionalisierung im Rahmen von Lehrerfortbildungen	72
4.1	Lehrerfortbildungen als Forschungsgegenstand	72
4.2	Wirkungsebenen von Lehrerfortbildungen	73
4.3	Wirkungsfaktoren von Lehrerfortbildungen	77
4.3.1	Inhaltliche Ausrichtung	78
4.3.2	Methodisch-didaktische Ausrichtung	80
4.4	Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	82
5	Situierte Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung	85
5.1	Situiertes Lernen	85
5.1.1	Grundlegende Annahmen im Kontext situierten Lernens	85
5.1.2	Kritik an den Ansätzen situierten Lernens	87
5.1.3	Begriffliche Präzisierung	88
5.2	Gestaltung situierter Lernumgebungen	89
5.2.1	Authentizität als wesentliches Implementationsmerkmal situierter Lernumgebungen	89
5.2.2	Weitere Implementationsmerkmale situierter Lernumgebungen	90
5.2.3	Instruktionsmodelle	92
5.2.4	Kritische Reflexion der aktuellen Relevanz situierter Lernumgebungen	93
5.3	Begründungslinien für die Nutzung situierter Lernumgebungen im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften	95
5.3.1	Begründungslinien in Bezug auf den allgemeinen Fortbildungskontext	95
5.3.2	Begründungslinien in Bezug auf den schriftspracherwerbsspezifischen Fortbildungskontext	97
5.4	Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	98

III Empirischer Teil

- 6 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen der Untersuchung 101
- 7 Kontext der Untersuchung und Untersuchungsdesign 106
 - 7.1 Einbettung in die DFG-Gesamtstudie. 106
 - 7.2 Erweiterter Erkenntnisgewinn durch die vorliegende Arbeit..... 107
 - 7.3 Untersuchungsdesign 107
 - 7.4 Interventionen zur aktuellen Schriftspracherwerbsdidaktik..... 109
 - 7.5 Konzeptionierung der Fortbildungsgruppen 112
 - 7.5.1 Experimentalgruppe 1 – vollsitierte Gruppe (EG1) 112
 - 7.5.2 Experimentalgruppe 2 – konstruiert-situierte Gruppe (EG2)..... 113
 - 7.5.3 Integration der Implementationsmerkmale situierter Lernumgebungen
in den Experimentalgruppen 113
 - 7.5.4 Kontrollgruppe – textbasierte Gruppe (KG)..... 114
 - 7.6 Stichproben..... 114
 - 7.6.1 Fragebogenstichprobe 115
 - 7.6.2 Video- und Interviewstichprobe 115
- 8 Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren 117
 - 8.1 Fragebogen 117
 - 8.1.1 Fragebogen zur Erhebung der Kompetenzen im Bereich des
Fachbezogenen Wissens..... 118
 - 8.1.2 Fragebogen zur Erhebung der Kompetenzen im Bereich
Diagnose und Förderung..... 118
 - 8.2 Videographien 119
 - 8.2.1 Zur videogestützten Unterrichtsforschung..... 120
 - 8.2.2 Gewinnung und Aufbereitung der vorliegenden Videodaten 122
 - 8.2.3 Auswertung der vorliegenden Videodaten 124
 - 8.2.4 Gütekriterien 130
 - 8.3 Interviews 133
 - 8.3.1 Zur Erhebungsform des leitfadengestützten Interviews 133
 - 8.3.2 Gewinnung und Aufbereitung der vorliegenden Interviewdaten 134
 - 8.3.3 Auswertung der vorliegenden Interviewdaten 135
 - 8.3.4 Gütekriterien 138
 - 8.4 Fallanalysen 139
 - 8.4.1 Ziele und Methoden von Fallanalysen..... 139
 - 8.4.2 Fallauswahl: Bedeutung und Samplingstrategien 141
 - 8.5 Multimethodische Vorgehensweise..... 142
 - 8.6 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit 145
- 9 Ergebnisse aus den Teilstudien 147
 - 9.1 FRAGEBOGENSTUDIE:
Ergebnisse auf Ebene der „Lehrerkognitionen“
in Bezug auf die Kompetenzfacetten *Fachbezogenes Wissen* sowie
Diagnose und Förderung..... 147
 - 9.1.1 Kompetenzfacette *Fachbezogenes Wissen* 147

9.1.2	Kompetenzfacette <i>Diagnose und Förderung</i>	148
9.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebogenstudie	149
9.2	VIDEOSTUDIE:	
	Ergebnisse auf Ebene des „Unterrichtshandelns“ in Bezug auf die Kompetenzfacette <i>Differenzierende Unterrichtsgestaltung</i>	150
9.2.1	Veränderungen hinsichtlich der Häufigkeit von Schülerarbeitsphasen <i>mit Aufgabendifferenzierung</i>	151
9.2.2	Veränderungen hinsichtlich der Formen der Aufgabendifferenzierung .	154
9.2.3	Veränderungen hinsichtlich der Lernunterstützung durch die Lehrkraft	157
9.2.4	Veränderungen hinsichtlich der Angemessenheit der Aufgabenpassung	159
9.2.5	Beschreibung und Vergleich ausgewählter Schülerarbeitsphasen im Hinblick auf die Gestaltungsangemessenheit	160
9.2.6	Zusammenfassung der Ergebnisse der Videostudie	172
9.3	INTERVIEWSTUDIE:	
	Ergebnisse auf Ebene der „Reaktionen und Einschätzungen aus Teilnehmersicht“	174
9.3.1	Bewertung der Fortbildung in allgemeiner Hinsicht	175
9.3.2	Einschätzung des persönlichen Fortbildungserfolgs in Bezug auf die Kompetenzfacette <i>Fachbezogenes Wissen</i>	188
9.3.3	Einschätzung des persönlichen Fortbildungserfolgs in Bezug auf die Kompetenzfacette <i>Diagnose und Förderung</i>	192
9.3.4	Einschätzung des persönlichen Fortbildungserfolgs in Bezug auf die Kompetenzfacette <i>Differenzierende Unterrichtsgestaltung</i>	199
9.3.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviewstudie	207
9.4	FALLBEZOGENE STUDIE:	
	Skizzierung der individuellen Lernentwicklung und der individuellen Fortbildungsbewertung zweier ausgewählter Teilnehmerinnen	210
9.4.1	Begründung der Fallauswahl	210
9.4.2	Einzelfallanalyse 1 – Frau Gensing, konstruiert-situierte Gruppe	212
9.4.3	Einzelfallanalyse 2 – Frau Richter, textbasierte Kontrollgruppe	218
9.4.4	Fallvergleichende Darstellung: Subjektive Einschätzung der Fortbildungsgestaltung	222
9.4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der Fallstudie	229
9.5	Zwischenfazit zu den Ergebnissen aus den Teilstudien	230

IV Zusammenfassung, Diskussion und Implikationen

10	Zusammenfassung der Arbeit und Triangulation der Ergebnisse	233
10.1	Zusammenfassung der Zielsetzung und des Aufbaus der Arbeit	233
10.2	Triangulation der Ergebnisse	234
10.2.1	Triangulation der Ergebnisse bezüglich des Kompetenzzuwachses der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	234

10.2.2	Triangulation der Ergebnisse bezüglich der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.....	237
11	Diskussion der Ergebnisse	239
11.1	Zur Überlegenheit der situierten Gruppen gegenüber der Kontrollgruppe....	239
11.1.1	Zum Potenzial authentischer Lernsituationen im Sinne einer hohen Anwendungsorientierung.....	239
11.1.2	Zum Potenzial eines nachgeschalteten Theorie-Inputs im Sinne einer verstärkten Kontextualisierung.....	240
11.1.3	Zum Potenzial situierter Lernumgebungen im Sinne einer integrierten und nachhaltigen Förderung einzelner Kompetenzfacetten.....	243
11.1.4	Zum Potenzial einer Vernetzung verschiedener Implementationsmerkmale im Sinne einer Ausbalancierung von Konstruktion und Instruktion	244
11.1.5	Mögliche Grenzen situierter Lernumgebungen	245
11.2	Zur Überlegenheit der konstruiert-situierten Gruppe gegenüber der vollsituierten Gruppe	245
11.2.1	Zum Potenzial konstruierter Fallbeispiele im Sinne von generalisierbaren „Schablonen“	246
11.2.2	Zum Potenzial konstruierter Fallbeispiele im Sinne von objektiver Distanz	248
11.2.3	Einschränkung der Überlegenheit des konstruiert-situierten Formats.....	249
11.3	Weitere mögliche Einflussfaktoren auf die Fortbildungswirksamkeit	250
12	Diskussion der Methoden	253
13	Implikationen für Praxis und Forschung	256
13.1	Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit	256
13.1.1	Situierte Lernumgebungen als Impuls für die Gestaltung von Lehrerfortbildungen	256
13.1.2	Zur Förderung adaptiver Lehrerkompetenzen	258
13.2	Ausblick auf weitere Forschungsansätze.....	261
13.2.1	Forschungsansätze im Kontext situierter Lernumgebungen.....	261
13.2.2	Forschungsansätze im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der adaptiven Unterrichtsgestaltung.....	263
13.3	Gesamtfazit.....	265

V Verzeichnisse

Literaturverzeichnis.....	267
Abbildungsverzeichnis.....	287
Tabellenverzeichnis.....	289

Danksagung

Der Entstehungsprozess dieser Arbeit hat sich über einen langen Zeitraum erstreckt. Dass ich dabei tatsächlich nie die Motivation an der Weiterarbeit verloren habe, ist sicherlich auch der Tatsache geschuldet, dass ich eine Reihe von Menschen an meiner Seite hatte, die mich im Arbeitsprozess begleitet, beraten und bestätigt haben. Ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen besonderen Dank aussprechen.

Zunächst danke ich den beiden Initiatoren des DFG-Projekts, Frau Prof. Dr. Maria Fölling-Albers sowie Herrn Prof. Dr. Andreas Hartinger. Sie haben mir das Vertrauen entgegengebracht, in diesem Projekt mitzuarbeiten und mir die Möglichkeit gegeben, daraus meine eigene Untersuchung zu entwickeln. Insbesondere bedanke ich mich dabei bei meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Maria Fölling-Albers für die wertvolle Unterstützung.

Danken möchte ich auch meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Astrid Rank, die mich in meiner wissenschaftlichen Arbeit von Anfang an in verschiedenen Rollen begleitet hat.

Außerdem bedanke ich mich herzlich bei meinen Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für ihr Interesse und ihre Ratschläge. Herzlichen Dank auch meinen geschätzten Korrekturleserinnen sowie meinen beiden studentischen Hilfskräften.

Meinen Dank zukommen lassen möchte ich überdies den Lehrkräften meiner Stichprobe für ihre Bereitschaft und Aufgeschlossenheit gegenüber der Teilnahme an den Interviews und Unterrichtsvideographien.

Und schließlich danke ich aus ganzem Herzen meinen Lieben. Sie haben mir während dieser Zeit unermüdlich den Rücken freigehalten und unerschöpfliches Verständnis gezeigt. Ohne Eure Unterstützung wäre dies alles für mich nicht möglich gewesen!

Regensburg, im Mai 2019

Susanne Gebauer

I Einleitung

Ein möglicher Weg, der leistungsbezogenen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern¹ im Unterricht gerecht zu werden, besteht in der „Zuteilung von Lernaufgaben unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen“ (Hertel, Fingerle & Rohlf, 2016, S. 69). Diese Passung von individuellem Lernstand und Lernangebot entspricht einem adaptiven Unterrichtsverständnis (vgl. z.B. Corno & Snow, 1986; Wember, 2001; Beck et al., 2008; Hardy et al., 2011).

Adaptives Unterrichtshandeln – z.B. in Form einer passgenauen Aufgabenzuteilung – scheint vor allem für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht angezeigt, in dem aufgrund von leistungsheterogenen Schuleingangsvoraussetzungen die Lernentwicklungen innerhalb einer Klasse von Anfang an nicht synchron und linear verlaufen. Angesichts der Tatsache, dass ein erfolgreicher Lese- und Schreiblernprozess aber die Basis für das weitere schulische Lernen darstellt, wird ein adaptives Unterrichtshandeln hier als besonders wichtig erachtet: „Treten Verzögerungen im Schriftspracherwerbsprozess auf, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, diese zu erkennen und entsprechende Hilfestellungen anzubieten“ (Siekman, 2017, S. 141).

Eine adaptive Unterrichtsgestaltung setzt bei Lehrpersonen jedoch – ähnlich wie es im Modell zur professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482) konzeptualisiert wird – ein Bündel verschiedener Kompetenzen voraus. Hierzu gehören neben einem tiefen fachspezifischen Wissen insbesondere förderdiagnostische sowie methodisch-didaktische Kompetenzen (vgl. z.B. Terhart, 2015, S. 24; Wischer, 2008, S. 718). Zweifelsohne handelt es sich dabei um ein anforderungsreiches Kompetenzbündel (vgl. Wischer & Trautmann, 2012, S. 33; Vogt & Brühwiler, 2014, S. 47), dessen Erwerb nicht nach der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung vollendet ist, sondern dessen Ausdifferenzierung auch in der dritten Phase der Lehrerbildung stattfindet.

Eine bedeutsame Rolle im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von adaptiven Lehrkompetenzen spielen deshalb wirksame Lehrerfortbildungsangebote, die den Kompetenzzuwachs der Lehrpersonen so zu unterstützen vermögen, dass sich dies schließlich auch im Unterricht – z.B. in Form einer stärker adaptiv ausgerichteten Unterrichtsgestaltung – niederschlägt (vgl. z.B. Beck et al., 2008). Lehrerfortbildungsmaßnahmen sind jedoch nicht zwangsläufig effektiv (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 6). Nicht selten entsteht „träges Wissen“ (vgl. Renkl, 2010, S. 854), und es findet nach Fortbildungsende kein umfassender Transfer des Gelernten in die Unterrichtspraxis statt. Zur Optimierung von Lehrerfortbildungen werden deshalb Wirkungsfaktoren zu identifizieren versucht, die den Kompetenzzuwachs und dessen Niederschlag in der Praxis nach der Fortbildung nachhaltig begünstigen (vgl. z.B. Lipowsky, 2014; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Guskey & Yoon, 2009).

Einen potenziellen Wirkungsfaktor könnte die Schaffung möglichst authentischer Lernsituationen im Fortbildungsgeschehen darstellen, wie sie in situiereten Lernumgebungen intendiert werden. Denn im Sinne situierter Kognition wird davon ausgegangen, dass durch eine hohe Übereinstimmung von Lern- und Anwendungssituation die Transferchancen des Gelernten

¹ Im Folgenden wird das generische Femininum und Maskulinum verwendet, wobei hiermit alle Geschlechteridentitäten ausdrücklich mitgemeint sind.

optimiert werden können (vgl. Renkl, 2010, S. 857). Entsprechend lässt sich annehmen, dass Lehrerfortbildungen, die gemäß situierter Lernumgebungen auf authentischen Situationen basieren und sich damit durch eine ausgeprägte Ähnlichkeit mit der unterrichtlichen Realsituation auszeichnen, besonders geeignet sind, Lehrerkompetenzen anwendungsorientiert zu fördern. Zudem kann vermutet werden, dass auch die weiteren Implementationsmerkmale situierter Lernumgebungen, wie z.B. sozialer Austausch, aktive Auseinandersetzung bzw. multiple Perspektiven, die Effekte von Lehrerfortbildungen auf verschiedenen Wirkungsebenen (vgl. Lipowsky, 2004; 2010a) befördern. Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit das Potenzial situierter Lernumgebungen für den Bereich der Lehrerfortbildung überprüft werden.

Zielsetzung der Arbeit

Im Fokus der Arbeit steht die Evaluierung einer mehrteiligen Fortbildungsmaßnahme, im Rahmen derer die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre förderdiagnostischen bzw. adaptiven Kompetenzen für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht im Kontext situierter Lernumgebungen weiterentwickeln sollten.

Konkret wird dabei zunächst der Frage nachgegangen, ob situierte Lehrerfortbildungen, die die Arbeit an authentischen Beispielen fokussieren und auch weitere Implementationsmerkmale situierter Lernumgebungen berücksichtigen, einen höheren Kompetenzzuwachs, verbunden mit einer höheren Transferleistung auf Unterrichtsebene, bewirken als eine herkömmlich gestaltete Fortbildung. Darüber hinaus soll ebenfalls analysiert werden, ob die Fortbildungseffekte auch vom *Grad* bzw. der *Ausprägung* der Authentizität innerhalb der Lernumgebungen beeinflusst werden. Dabei wird untersucht, ob die Kompetenzzuwächse auch davon abhängen, ob sich die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit vollauthentischen bzw. vollsituierter Beispielen aus ihrem eigenen Unterricht auseinandersetzen oder mit didaktisch reduzierten, also gemäßigt authentischen bzw. konstruiert-situierter Beispielen.

Ausgehend von nachgewiesenen positiven Effekten situierter Lernumgebungen innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004) erscheinen entsprechende Analysen für die tertiäre Phase der Lehrerbildung sinnvoll.

Die vorliegende Studie kann als Ergänzungsstudie zur DFG-Studie *„Aufbau und Anwendung förderdiagnostischer Kompetenzen durch situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung“*² gesehen werden.

Hierbei handelte es sich um eine Vergleichsstudie, in der die Wirksamkeit dreier verschiedener Fortbildungssettings untersucht wurde: einer hochgradig situierter Gruppe, in der Beispiele aus dem Unterricht der Lehrkräfte integriert wurden, einer Gruppe, in der an vorgegebenen, leicht didaktisierten, aber ebenfalls authentischen Beispielen gearbeitet wurde, sowie einer traditionell konzipierten, eher textorientierten Kontrollgruppe. Die im DFG-Projekt erhobenen quantitativen und qualitativen Daten bilden die Auswertungsgrundlage der vorliegenden Arbeit.

Während die DFG-Studie die Fortbildungswirkung im *engeren* Sinne, d.h. anhand der Entwicklung der förderdiagnostischen Kompetenzen ermittelte, wird durch die vorliegende Studie die Erfassung der Fortbildungswirkung im *erweiterten* Sinne möglich: Dazu wird untersucht, ob die in der Fortbildung angeregte förderdiagnostische Vorgehensweise im Sinne einer adaptiven Unterrichtsgestaltung in die eigene Unterrichtspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer transferiert wurde. Zu diesem Zwecke werden anhand von Video-, Interview- und Fallanalysen die Veränderungen der didaktischen Kompetenzen in den Blick genommen, die sich im unterrichtlichen Handeln, z.B. in Form von Differenzierungsmaßnahmen, widerspiegeln. Damit ist

2 Leitung: M. Fölling-Albers & A. Hartinger (vgl. ausführlicher hierzu Punkt 7.1).

es möglich, die fortbildungsbedingten Entwicklungen des gesamten Kompetenzbündels nachzuvollziehen, welches für adaptives Unterrichtshandeln vorausgesetzt wird: Entwicklungen im Rahmen der Kompetenzfacette *Fachbezogenes Wissen*, der Kompetenzfacette *Diagnose und Förderung* und der Kompetenzfacette *Differenzierende Unterrichtsgestaltung*. Insgesamt lassen sich mit dieser Untersuchung Fortbildungseffekte auf drei der von Lipowsky (2004; 2010a) formulierten vier Wirkungsebenen erfassen: die Ebene der „Lehrerkognitionen“, die Ebene des unterrichtspraktischen Handelns sowie die Ebene der „Reaktionen und Einschätzungen aus Teilnehmersicht“. Ergänzend wird in diesem Kontext die Wirkungsebene der Einzelfälle hinzugenommen.

Mit ihren Analysen versucht die vorliegende Arbeit zweierlei zu leisten:

Zum einen wird – in Anlehnung und Erweiterung der DFG-Gesamtstudie – beabsichtigt, das Potenzial situierter Lerngelegenheiten als lernwirksamen Gestaltungsansatz für die Lehrerfortbildung zu analysieren. Angesichts der Tatsache, dass „deutsche Untersuchungen unter Einbezug von Kontrollgruppen selten [sind], sodass hieraus noch keine Empfehlungen für die Gestaltung erfolversprechender Fortbildungsmaßnahmen abgeleitet werden können“ (Lipowsky & Rzejak, 2015b, S. 141), erscheint diese Arbeit als Ergänzung vorliegender internationaler Studien lohnenswert. Insgesamt soll sie damit der Optimierung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen dienlich sein.

Zum anderen besteht ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit darin, einen Beitrag im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität zu leisten. Wie Biederbeck und Rothland (2017) konstatieren, fühlen sich Lehrpersonen in „allen Phasen ihres Professionalisierungsprozesses (...) nicht hinreichend für den Umgang mit Heterogenität qualifiziert“ (S. 231). Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, empirische Zugänge zu erhalten, wie sich Lehrerkompetenzen für einen heterogenitätssensiblen, möglichst adaptiven Unterricht gezielt fördern lassen.

Aufbau der Arbeit

Die empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit zielen darauf ab, die Wirksamkeit situierter Lehrerfortbildungen auf verschiedenen Wirkungsebenen zu überprüfen. Dazu werden anhand von vier Teilstudien – d.h. im Zuge einer multimethodischen Herangehensweise – die fortbildungsbedingten Veränderungen der für adaptives Unterrichtshandeln erforderlichen Lehrerkompetenzen erfasst. Um die empirischen Analysen theoretisch zu verorten, erfolgt zu Beginn der Arbeit eine Darstellung der forschungstheoretischen Begründungszusammenhänge in Bezug auf das Prinzip der unterrichtlichen Passung, die hierfür notwendigen Lehrerkompetenzen sowie die Implementierung entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen.

Ausgangspunkt ist dabei die Skizzierung des aktuellen Heterogenitätsdiskurses (**Punkt 1**). Im Rahmen der Erläuterungen zum Umgang mit Heterogenität und insbesondere mit Leistungsheterogenität soll die *Notwendigkeit* unterrichtlicher Passung verdeutlicht werden. Wie auch im weiteren Verlauf der Ausführungen wird dabei jeweils ein spezifischer Fokus auf den schriftsprachlichen Anfangsunterricht gesetzt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich auch die später analysierte Lehrerfortbildung auf die Domäne des Schriftspracherwerbs bezieht.

Hiervon ausgehend werden in **Punkt 2** am Beispiel des adaptiven Unterrichts, der unterrichtlichen Differenzierung sowie der unterrichtlichen Individualisierung entsprechende *Konzepte* thematisiert, mit Hilfe derer sich eine unterrichtliche Passung realisieren lässt. Dargelegt wird in diesem Zusammenhang auch die empirische Befundlage. Dabei wird ausführlich auf das Kon-

zept der unterrichtlichen Differenzierung eingegangen, da sich die Videoanalysen im empirischen Teil der Arbeit darauf beziehen.

In **Punkt 3** werden diejenigen Lehrerkompetenzen erläutert, die als wesentliche *Voraussetzungen* für die Umsetzung einer unterrichtlichen Passung gelten können. Die Kompetenzfacetten werden – ausgehend von einer Präzisierung des Kompetenzbegriffs sowie Ausführungen zum Professionswissen von Lehrkräften – im Hinblick auf adaptives Unterrichtshandeln begründet und für den Bereich des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts expliziert. Im Konkreten handelt es sich hierbei um die Kompetenzfacetten *Fachbezogenes Wissen, Diagnose und Förderung* sowie *Differenzierende Unterrichtsgestaltung*.

In der Überleitung zu **Punkt 4** wird die Notwendigkeit effektiver Professionalisierungsmaßnahmen für die Ausbildung essentieller Lehrerkompetenzen dargestellt. Hierbei wird vor allem der *Lehrerfortbildungssektor* in den Blick genommen, der seit den letzten beiden Dekaden verstärkt empirisch evaluiert wird. Thematisiert werden insbesondere die Wirkungsebenen von Lehrerfortbildungen sowie die Identifizierung effektiver Gestaltungsfaktoren.

Daraus leitet sich schließlich **Punkt 5** ab, in dem die Idee des situiereten Lernens vorgestellt und das mögliche Potenzial situierter Lernumgebungen für die Gestaltung von Lehrerfortbildungen vor allem hinsichtlich des Implementationsmerkmals „Authentizität“ herausgearbeitet wird.

In **Punkt 6** erfolgt die Konkretisierung der für die vier Teilstudien forschungsleitenden Fragestellungen, bevor im **Punkt 7** die vorliegende Untersuchung als Ergänzungsstudie der DFG-Gesamtstudie definiert und ihr eigenständiger Erkenntniswert formuliert wird.

Es folgen Ausführungen zu den verwendeten Untersuchungsinstrumenten und Auswertungsverfahren im Rahmen der vier Teilstudien sowie Erläuterungen zum multimethodischen Ansatz der vorliegenden Arbeit (**Punkt 8**).

Die Ergebnisse der vier Teilstudien werden in **Punkt 9** präsentiert. Dabei werden die Befunde der Fragebogenstudie, der Videostudie, der Interviewstudie sowie der fallbezogenen Studie nacheinander im Detail dargestellt und somit Bezug auf die unterschiedlichen Wirkungsebenen der Fortbildung genommen.

Eine Zusammenfassung der Arbeit findet sich in **Punkt 10**. An dieser Stelle findet auch eine Triangulation aller Befunde statt. Dabei wird es – über die vorher erfolgte separate Darlegung der Befunde (entsprechend den vier Teilstudien) hinaus – möglich sein, die Befunde so zu triangulieren, dass die einzelnen Wirkungsebenen der Fortbildung übergreifend betrachtet werden.

In **Punkt 11 und 12** wird die Arbeit in Bezug auf die Ergebnisse sowie hinsichtlich der angewandten Methoden diskutiert, bevor in **Punkt 13** der wissenschaftliche Ertrag in Bezug auf die Förderung adaptiver Lehrerkompetenzen im Kontext situierter Lehrerfortbildungsmaßnahmen reflektiert und entsprechende Implikationen für die Praxis dargelegt werden. Zudem erfolgt hier ein Ausblick auf weiterführende Forschungsansätze im Zusammenhang mit situierter Lerngelegenheiten (in der Lehrerfortbildung) einerseits und der Förderung adaptiver Lehrerkompetenzen andererseits. Ein Gesamtfazit soll die Arbeit abrunden.

Die vorliegende Studie analysiert, ob sich durch situierte und in hohem Maße anwendungsbezogene Fortbildungssettings Lehrerkompetenzen, die für eine adaptive Unterrichtsgestaltung erforderlich sind, erfolgreich fördern lassen. Damit zielt die Studie darauf ab, das mögliche Potenzial situierter Lernumgebungen für den Bereich der Lehrerfortbildung zu erfassen. Dazu wird domänenspezifisch untersucht, inwiefern sich die Kompetenzen von Erstklasslehrpersonen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung durch die Teilnahme an **situier-ten Schriftspracherwerbsfortbildungen weiterentwickeln.**

Zunächst werden in theoretischer Hinsicht wichtige Zusammenhänge zwischen der Notwendigkeit adaptiver Lehrerkompetenzen, der Bedeutsamkeit wirksamer Fortbildungen und der Relevanz situierter Lernumgebungen für den Professionalisierungskontext thematisiert.

Daraus leiten sich die Fragestellungen sowie die Anlage der vorgestellten Untersuchung ab. Im Zentrum der Analysen steht eine möglichst umfassende Ermittlung der Wirksamkeit der situierter Fortbildungssettings. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse aus einer Fragebogen-, Interview-, Video- und Fallstudie trianguliert.

Die Befunde weisen in der Summe darauf hin, dass die Weiterentwicklung von (adaptiven) Lehrerkompetenzen durch die hohe Anwendungsorientierung in situierter Fortbildungen begünstigt wird. Aus diesem Potenzial situierter Lernumgebungen können entsprechende Impulse für die Optimierung der dritten Phase der Lehrerbildung gewonnen werden.



Die Autorin

Dr. Susanne Gebauer, Jahrgang 1977, unterrichtete als Grundschullehrerin, bevor sie am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg promovierte. Dort ist sie seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

