

Jörn Hahn

Kollegiale Austauschphasen als Fortbildungselement - Welche Bedingungen wünschen sich Lehrkräfte, um voneinander zu lernen?

Zusammenfassung: Schulische Fortbildungen gelten unter Lehrkräften als wenig nachhaltig und die Teilnehmer-erwartungen werden häufig nicht erfüllt. Ein Ausweg scheint durch Fortbildungsmaßnahmen möglich, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und zwischenzeitliche Erfahrungen der Teilnehmenden mit den neu erlernten Inhalten berücksichtigen. Der folgende Beitrag setzt sich mit den Bedingungen für kollegiale Austauschphasen innerhalb von Fortbildungsmaßnahmen auseinander. Es wurden Lehrkräfte einer Schule aus Bremen interviewt, die an einer ganzjährigen Fortbildung mit kollegialer Austauschphase teilgenommen haben. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse konnten dadurch wesentliche Bedingungen identifiziert werden, um Lehrkräfte kollegiale Austauschphasen innerhalb von Fortbildungsmaßnahmen als Reflexions- und Lerngelegenheit wahrnehmen zu lassen.

Schlüsselworte: Lehrer-Fortbildungen, Reflexion, Bedingungen für Austauschphasen

Advanced trainings with time to exchange experiences – Which conditions do teachers wish to learn from each other?

Abstract: Advanced trainings are perceived among teachers as little sustainable and often fail to live up to the expectations of the participants. A way out seems to be an advanced training, which runs over a longer time span and includes time to exchange experiences ready, so that the transfer of content of the advanced training can be reflected. This article discusses under which terms teachers are willing to exchange experiences and reflect them. To the end, teachers from a Bremen school who participated in a yearlong advanced training with reflection time were interviewed. By a qualitative content analysis essential conditions were found, under which teachers see time to exchange experiences as a chance to learn.

Keywords: school advanced training, reflection on action, conditions to exchange experiences

1. Wirkung von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen

Wer Lehrerin oder Lehrer wird, steht nicht nur vor der Herausforderung des Unterrichtens. Sie oder er muss sich auch einer lebenslangen Lernaufgabe stellen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, können Lehrkräfte scheinbar auf einen umfangreichen Katalog an inhaltlich verschiedenen und verschiedenartigen Fortbildungsangeboten als Hilfestellung zurückgreifen (vgl. z. B. die Liste der angebotenen Fortbildungen des Landesinstituts für Schule, Bremen). Doch werden diese Angebote einerseits von Lehrkräften kritisiert („nicht auf die Unterrichtsbedürfnisse abgestimmt“, „zu kurzweilig“), andererseits bleibt unklar, welche Schritte Lehrkräfte selbst unternehmen (müssen), um neue Inhalte in ihr professionelles Handeln zu übernehmen. Der Lehrer-Expertenansatz bietet zusammen mit einem Angebots- und Nutzungsmodell einen Zugang zum Verständnis der Fortbildungsnutzung. Lehrkräfte

agieren nach dem Lehrer-Expertenansatz sowohl in der Erfüllung der berufsalldäglichen Aufgaben als auch in der Fortentwicklung ihrer persönlichen Praxis autonom und verantwortlich. Ihr Handlungsspielraum gilt als aktiv-kognitiv strukturiert und sie greifen dabei im Idealfall auf professionelles Wissen zurück (Dann 2008). Aus der Lehrkräften zugesprochenen Autonomie ergibt sich zwangsläufig die Frage, wieweit Lehrkräfte die Fortbildungsangebote überhaupt wahrnehmen und nutzen. Der Blick darf aber nicht ausschließlich bei der Nachfrageseite bleiben. Gleichzeitig ist trotz des umfangreichen Angebots auch zu fragen, wie Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen gestaltet sein müssen, damit diese Lehrkräfte ansprechen und wirkungsvoll sein können.

Der Fortbildungserfolg von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen lässt sich durch das „Erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell“ von Lipowsky (2010) beschreiben. Diesem Modell folgend hängt die Wirkung einer Fortbildungsmaßnahme nicht nur von der Gestaltung der konkreten Maßnahme ab, sondern wird ebenso von den Kontextmerkmalen des beruflichen Umfelds sowie von den individuellen Merkmalen der Fortbildungsteilnehmenden beeinflusst. Unter diese individuellen Merkmale fallen nach Lipowsky (2010) die Ziele bzw. Zielorientierung der Lehrkraft, ihre Persönlichkeit, ihre Überzeugungen und ihr Wissen, ihre Selbstregulationsfähigkeit und ihre privaten Lebensumstände. Dieser Zusammenhang wiederum kann mit dem Job Demands-Resources Model (JD-R-Modell) beschrieben werden (Demerouti/Bakker/Nachreimer/Schaufeli 2001; Prieto/Soria/Martínez/Schaufeli 2008). Ressourcen des Arbeitskontextes (Job Resources) sind physische, psychische, soziale und organisatorische Aspekte der Arbeit, die einen der drei folgenden Erträge begünstigen: a) das Erreichen bestimmter Arbeitsziele ermöglichen, b) berufliche Anforderungen als verursachte Kosten reduzieren oder c) die persönliche Entwicklung und das persönliche Wachstum fördern (Demerouti et al. 2001). Das JD-R-Modell berücksichtigt eine Fortbildungsmaßnahme in erster Linie als Ressource. Dort angebotenes Wissen kann helfen, Herausforderungen des schulischen Arbeitsalltags erfolgreicher begegnen zu können. Fortbildungsmaßnahmen können aber auch als den Ressourcen gegenübergestellt betrachtet werden. Dieser Perspektivwechsel ist notwendig, sofern die Lernumgebung der Fortbildungsmaßnahme als zusätzliche Anforderung gesehen wird. Dies ist beispielsweise dann zu erwarten, wenn von administrativer Seite eine formale Fortbildungsanforderung (z. B. 30 Stunden pro Schuljahr) aufgestellt wird. Die Wahrnehmung als zusätzliche Anforderung kann sich aber auch dadurch einstellen, dass die Teilnehmenden innerhalb der Fortbildungsmaßnahme vor große Herausforderungen gestellt werden und die Maßnahme selbst nicht mehr als Hilfe wahrgenommen werden kann.

Zwischen den individuellen Merkmalen und dem Fortbildungserfolg fungieren die Wahrnehmung und die Nutzung des Fortbildungsangebots durch die jeweilige Lehrkraft daher als Vermittler. Je nachdem wie aktiv und engagiert das Lernen vollzogen wird, je nachdem wie groß die Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Angebot ist und je nachdem wie sehr die Fortbildung als relevant angesehen wird, gelingt der Transferprozess der Fortbildungsinhalte in den Unterricht (Lipowsky 2010). Je größer die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung, desto größer ist die Bereitschaft der Lehrkräfte, an der Fortbildung aktiv teilzunehmen (Kwakman 2003). Die Ergebnisse ihrer Studie stehen in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985), nach der die wahrgenommene Relevanz eine wichtige Determinante für die Motivation darstellt (Deci/Ryan 1993).

Eine hohe Akzeptanz erreichen Fortbildungen vor allem, wenn die Teilnehmenden den Bezug zu ihrer Haupttätigkeit, dem Unterrichten, erkennen. Genauso scheinen aber auch Gelegenheiten von Bedeutung zu sein, in denen sich die Fortbildungsteilnehmenden untereinander austauschen können. Darüber hinaus zeigen sich Partizipationsmöglichkeiten,

das Erhalten von Feedback durch die Referenten und deren wahrgenommene Kompetenz sowie eine angenehme Atmosphäre als wichtige Bausteine für die Zufriedenheit (Jäger/Bodensohn 2007).

Diese die Akzeptanz fördernden Elemente sind aber keine hinreichenden Kriterien für einen hohen Fortbildungserfolg. Abweichend von der Selbstbestimmungstheorie kann ein zu hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstorganisation die Teilnehmenden auch überfordern. Entscheidend ist dabei, ob die jeweiligen Lehrkräfte über ausreichende Selbstregulationsfähigkeit und Motivation verfügen, um den eigenen Lernprozess zu organisieren (Richardson 1990 bei Lipowsky 2010). Zusätzlich braucht es auch fachliches Wissen und berufliche Erfahrung, an der die Fortbildungsinhalte anknüpfen können (Neuweg 2010). Dies gilt auch im Besonderen für Austausch- und Reflexionsphasen. Sie können den Raum bieten, um neue Inhalte und bestehende Unterrichtserfahrung zu verknüpfen. Den Teilnehmenden muss es aber möglich sein, die Phasen strukturiert zu nutzen (Spethmann 2013), wozu sie über ausreichende Selbstregulations- und Moderationsfähigkeiten verfügen müssen. Hierzu lohnt ein genauerer Blick auf Austausch- und Reflexionsphasen.

2. Bedeutung von Austausch- und Reflexionsphasen im Lernprozess von Lehrkräften

In einer groben Klassifikation können zwei Arten von Austauschphasen unterschieden werden: Austauschphasen mit einer Experten-Laien-Konstellation und Austauschphasen in kollegialen Beratungsgruppen. Beide können Bestandteil einer professionellen Lerngemeinschaft sein (vgl. Rolff 2007). Austauschphasen mit Experten-Laien-Konstellation zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass von mindestens einer beratende Person angenommen wird, dass sie über Expertenwissen zu den Beratungsthemen verfügt, welches der zu beratenden Person in irgendeiner Form zur Verfügung gestellt werden kann. Zusätzlich hat die Person mit Expertenwissen in der Regel auch die Leitungsposition während der Beratung inne. Exemplarisch sind hierfür die in der zweiten Phase der Lehrerbildung häufig eingesetzten Gruppenhospitationen mit Verbesserungsfeedback. Diese beinhalten Reflexionsphasen mit einer übergreifenden Grobstruktur. Die wesentlich zu identifizierenden Elemente sind hier (i) die eigene Reflexion der Unterrichtsstunde, (ii) eine Rückmeldung der Hospitierenden¹ über gelungene Bestandteile der Stunde, (iii) eine Rückmeldung über verbesserungswürdige Bestandteile der Stunde aus Sicht der Hospitierenden und (iv) das Erarbeiten von Alternativen.

Demgegenüber sind Austauschphasen in kollegialen Beratungsgruppen ausschließlich aus ähnlich qualifizierten Personen zusammengesetzt. Sie zeichnen sich nach Schlee (2004) u.a. dadurch aus, dass kein Über- und Unterordnungsverhältnis besteht. Unter solchen Austauschkonstellationen sind Reflexionen zusammengefasst, die zusätzlich eine stets einzuhaltende Feinstruktur mit gezielt eingesetzten Methoden aufweisen und in denen die Lösungsarbeit überwiegend durch den Hospitierten geleistet werden müssen, während die Hospitierenden diesen Prozess unterstützen.

Gemeinsam ist an beiden Ansätzen die Bedeutung der Reflexion. Sie gilt als ein wichtiger Baustein beim Aufbau von Expertise. Zum Experten wird nach Benke (2010) nur derjenige, der die Spannung zwischen praktischem Handeln und theoretischer Einsicht produktiv bewältigt. Reflexion kann dabei als der kognitive Prozess betrachtet werden, der

¹ In der nachfolgenden analysierten Fortbildungssituation sind die Zuhörenden mit den Hospitierenden, die berichtende Person mit der hospitierten Person gleichzusetzen.

wahrgenommene Probleme zu verstehen und auch zu lösen ermöglicht (Benke 2010). Reflexion spielt für Lehrkräfte in zweifacher Hinsicht eine Rolle. Während der praktischen Tätigkeit als „reflection in action“, weil Lehrkräfte situativ Entscheidungen treffen müssen, aber optimal auch als Reflexion von bereits geschehenen Handlungen („reflection on action“, Schön 1983).²

Für den Bereich der Fortbildung liegt der Fokus auf der zweiten Art von Reflexion („reflection on action“). Dort kann je nach Konzeption der Fortbildungsmaßnahme aus abgelaufenen Unterrichtssequenzen gelernt werden. Der Lernprozess kann dabei dadurch erfolgen, dass (1) eigenes Handeln dargestellt, (2) Handlungsmuster hinterfragt und ggf. (3) verändert werden. In diesem Fall besteht das Potenzial von kooperativen Elementen einer Fortbildung, die drei Schritte effektiver durchzuführen, wenn der Reflexionsprozess durch eine andere Person angeleitet, begleitet und durch weitere Gedanken unterstützt wird. Der Lernprozess kann aber auch dadurch angeregt werden, indem aus fremden Erfahrungen gelernt wird, Fehler anderer vermieden werden oder Lernen am Vorbild stattfindet. Voraussetzung ist hier anders als bei individueller Reflexion des eigenen Handelns zusätzlich die Deprivatisierung der eigenen Praxis (vgl. auch die fünf Kriterien von professionellen Lerngemeinschaften nach Newman 1996).

Inwieweit diese theoretisch hergeleiteten Ideen zum Lernen durch Reflexion konkret einen Lernfortschritt innerhalb von Fortbildungen erzeugen können, ist allerdings bisher recht unklar. Spethmann (2013) berichtet von guten Erfahrungen an Hamburger Schulen. Als eine der wenigen Studie dazu führen Zhang und Sternberg (nach Benke 2010) eine Erhebung an, die aber auch nur Korrelationen zwischen reflexivem Umgang mit Unterricht und Persönlichkeitsmerkmalen berichtet, aber keine kausalen Zusammenhänge. Benke (2010) bilanziert für die von ihr vorgenommene Auswertung von Projektdokumentationen im Projekt IMTS, dass der Aufbau von Reflexionskompetenz bei Lehrkräften Zeit und Unterstützung durch erfahrende Beratende in Anspruch nimmt. Ähnlich berichten Meentzen und Stadler (2010) über einen durch Portfolios gestützten und zu festgelegten Themen durchgeführten Reflexionsprozess im Rahmen von SINUS-Transfer, dass dort bei nur wenigen Teilnehmenden Ansätze von Reflexionen erkennbar waren. Sie heben die Bedeutung von transparenten Zielen für den Reflexionsprozess noch einmal hervor.

3. Empirische Untersuchung

Ungeachtet der fehlenden Evidenz für den Erfolg von reflexiven Elementen in Fortbildungsmaßnahmen lässt sich fragen, wie an solchen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmende Lehrkräfte überhaupt das reflexive Element als solches wahrnehmen. Sehen die Lehrkräfte in einem kollegialen Austausch innerhalb einer Fortbildung ein sinnvolles Angebot? In welchen Konstellationen ist es aus ihrer Sicht sinnvoll? Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit einem kollegialen Austausch gemacht?

Da innerhalb eines kollegialen Austausches auch Teile der Arbeitspersönlichkeit offengelegt werden, scheint es nachvollziehbar, dass eine Austauschphase eine sensible Angelegenheit ist. Sofern Lehrkräfte im kollegialen Austausch Sinnhaftigkeit erkennen oder Erfahrungen damit aufweisen können, rücken daher die Rahmenbedingungen in der

² Als dritte Variante können Reflexionen als Reflexionen der Schülerinnen und Schüler Bestandteil einer Fortbildung sein. Innerhalb von Trainings kann das Reflektieren durch die Lehrkraft in diesem Fall (zusätzlich) eine Lernsituation darstellen, um an sich selbst zu erfahren, wie Reflexionsprozesse angeleitet werden und wie angeleitete Reflexionen an sich selbst wirken. Reflexionen als Unterrichtsinhalt sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte müssen diese daher anleiten und initiieren können.

Vordergrund: In welchem atmosphärischen Kontext sollte der kollegiale Austausch aus Sicht der Lehrkräfte ermöglicht werden? Welche Aufgabe kommt dabei den Anbietern bzw. der Fortbildungsleitung zu? Welche Rolle spielt die Schulleitung für die angemessene Atmosphäre?

Untersucht wurden diese Fragen durch Interviews mit Teilnehmenden³ des Fortbildungsangebots zum Programm „Lions Quest – Erwachsen werden“ in Bremen. Trotz des insgesamt umfangreichen Fortbildungsangebots ist dieses eines der wenigen Angebote, in dem eine Reflexionsphase fest vorgesehen ist.

3.1 Skizze der Fortbildungsmaßnahme

Das Fortbildungsangebot des Programms „Lions Quest – Erwachsen werden“⁴ umfasst zwei Bausteine. Baustein 1 ist das dreitägige Einführungsseminar, Baustein 2 ist die Praxisbegleitung. Einführungsseminar und Praxisbegleitung erstrecken sich zusammen als Fortbildungsmaßnahme über den Zeitraum von über einem Jahr.

Ein Einführungsseminar für ca. dreißig Teilnehmende wird von einer entsprechend geschulten Trainerin⁵ geleitet und bietet für die Lehrkräfte die Gelegenheit, die Inhalte und Methoden von Lions Quest kennenzulernen und in Rollenspielen an sich selbst zu erproben. Die Inhalte sind als Arbeitsblättervorlagen im so genannten Lions Quest-Ordner hinterlegt. Die Teilnehmenden sollen durch das Einführungsseminar die Chancen und Schwierigkeiten erkennen, aber auch zur Umsetzung im eigenen Unterricht motiviert werden.

Die Praxisbegleitung schließt an das Einführungsseminar an und beginnt nach Absprache mit dem Zeitpunkt, wenn die Lehrkräfte die ersten Stunden mit neuen Inhalten in ihrer Schule durchführen konnten. Für die Praxisbegleitung können beispielhaft die Ansprüche gesehen werden, die in Baden-Württemberg das Kultusministerium als Ziele formuliert:

„Die Lehrerinnen und Lehrern sollen sowohl zur selbstständigen und kreativen Gestaltung ihres „Erwachsen werden“-Unterrichts als auch zur Lösung von in diesem Zusammenhang auftretenden Problemen und Herausforderungen befähigt werden. Die wichtigsten Stichworte in diesem Zusammenhang sind: Erfahrungsaustausch, Weiterbildung, Motivation und Nachhaltigkeit“, (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg).

Anders als das Einführungsseminar wird die Praxisbegleitung meistens von mehreren Praxisbegleiterinnen durchgeführt. Diese organisieren fünf bis sechs Treffen der Fortbildungskohorte und leiten auch diese Treffen in Absprache mit den Teilnehmenden. Praxisbegleiterinnen haben selbst vorher an einem Einführungsseminar teilgenommen und Lions Quest im eigenen Unterricht erprobt. Zusätzlich haben sie eine mehrtägige Weiterbildung absolviert und bringen nach Möglichkeit zusätzliche Qualifikationen wie eine Mediatorausbildung mit.

Bei den einzelnen Treffen der Praxisbegleitung soll es die Möglichkeit geben, einzelne Übungen („Energizer“) auszuprobieren, in passenden Kleingruppen die Inhalte der

³ Befragt wurden mit Leitfadenterviews neun Lehrkräfte einer Schule, die die Fortbildungsmaßnahme entweder 2012 oder 2013 begonnen haben und alle eine eigene Klasse hatten, in der sie die neuen Inhalte umsetzen konnten. Anders als bei Spethmann (2013) haben die Teilnehmenden die Fortbildung nicht ausschließlich oder wegen der Austauschphase gewählt, wodurch ihre Einschätzungen eine andere Perspektive bieten. Die Interviews wurden transkribiert.

⁴ Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Programm „Lions Quest“ muss an dieser Stelle aus Platzgründen unterbleiben. Die Gestaltung der Fortbildungsmaßnahme ist von den Inhalten unabhängig. Eine gewisse Kenntnis der Abläufe der Fortbildungsmaßnahme ist aber für das weitere Verständnis unabdingbar, sodass diese hier skizziert werden.

⁵ Aus Gründen der Lesbarkeit und der Anonymität wird hier wie im Folgenden bei Personen stets die weibliche Form verwendet. An der Ausbildung sind aber ebenso Männer beteiligt.

Arbeitsblättern vorlagen zu reflektieren und ggf. sich zusätzliche Inhalte mit Hilfe der Praxisbegleiterinnen anzueignen. Im Wesentlichen soll aber der Austausch über vergangene Unterrichtsstunden im Mittelpunkt stehen. Dieser wird abhängig von der jeweiligen Gruppe mal mehr und mal weniger durch die Praxisbegleiterinnen angeleitet. Prinzipiell handelt es sich bei den Austauschphasen folglich auf den ersten Blick eher um Experten-Laien-Konstellationen, aber auch Reflexionen als kollegiale Beratungen sind möglich. Es kann angenommen werden, dass die Bandbreite an Schwierigkeiten, auf die Teilnehmende stoßen können, wenn sie Lions Quest im eigenen Unterricht umsetzen möchten, und in die Austauschtreffen tragen, sehr groß ist und von organisatorischen Schwierigkeiten („wenig Unterrichtszeit für Lions Quest vorhanden“) bis zu inhaltlichen Schwierigkeiten (z. B. „wie kann man die Arbeitsblätter der sozialen Situation der Schülerinnen und Schüler anpassen“) reichen. Die Aufgabe ist für die Praxisbegleiterinnen entsprechend herausfordernd (Bittlingmayer/Sahrai/Sirch 2006). Gleichsam stellt die Fortbildungsmaßnahme auch an die teilnehmenden Lehrkräfte einen deutlichen Anspruch, der umso größer ist, je weniger Unterstützung die Praxisbegleiterinnen anbieten und je weniger strukturierende und regulative Ressourcen die Teilnehmenden besitzen.

3.2 Das Kategoriensystem als Ergebnis der Protokollanalyse

Die Planung der Fortbildungsmaßnahme gibt einen Rahmen vor. Über die Leitfadenterviews erhält man einen Eindruck darüber, inwieweit sich dieser Rahmen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte tatsächlich niedergeschlagen hat und wie weit er von ihnen als hilfreich eingestuft wurde.⁶ Die Interviews wurden zwischen dem dritten und vierten Treffen der Praxisbegleitung durchgeführt. Die für die Untersuchung verwendeten Kategorien wurden deduktiv aus obiger theoretischer Darstellung (vgl. Abschnitt 2) und induktiv aus dem Transkriptionsmaterial mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewonnen. Das Interpretieren selbst geschah in diesem Fall unter der Perspektive einer inhaltlichen Strukturierung. Die inhaltliche Strukturierung umfasst sowohl das Zusammenfassen als auch das Extrahieren des Materials zu bestimmten Inhaltsbereichen (Mayring 2008). Zur Illustration der Kategorien wurden die einzelnen Ausprägungen mit Ankerbeispielen verbunden.

Aus dem kompletten Kategoriensystem werden nachfolgend vier Kategorien mit Ausprägungen und zum Teil mit Beispielen vorgestellt und anschließend in Beziehung zueinander diskutiert:

Tab. 1: Hauptkategorien

als hilfreich wahrgenommene Methoden innerhalb der Fortbildungsmaßnahme
Erwartungen an die Praxisphase
Gründe für geringen Austausch
wesentliche Bedingungen für eine gelungene Reflexion/einen gelungenen Austausch

⁶ Vier der interviewten Lehrkräfte sind Berufsanfänger, die anderen haben etwas oder auch deutlich mehr Unterrichtserfahrung. Letzteres scheint die Wahrscheinlichkeit zu reduzieren, strukturierte Austauschphasen im Rahmen einer Gruppenhospitation im Referendariat selbst erlebt zu haben.

als hilfreich wahrgenommene Methoden innerhalb der Fortbildungsmaßnahme

Bezogen auf die ganze Fortbildungsmaßnahme wurden von den Interviewten vier Elemente genannt, die sie als hilfreich empfunden haben, nämlich (1.a) „Stunden gemeinsam zu planen“, (1.b) „Gemeinsames Sichten des Materials“, (1.c) „Ausprobieren und Reflektieren von Spielen und Material“ und (1.d) „inhaltlicher Input durch die Trainerin bzw. Praxisbegleiterinnen“. Die drei ersten Ausprägungen verdeutlichen, dass die Teilnehmenden speziell in dieser Fortbildungsmaßnahme durchaus in kooperativer Weise miteinander gearbeitet und dies für ihren Lernprozess als gewinnbringend empfunden haben. Gleichzeitig sind die vier genannten Ausprägungen alle bereits Elemente der Einführungstage gewesen. Neben den kooperativen Elementen steht außerdem aber auch der Eindruck, dass die Impulse durch die Trainerin der Einführungstage sehr bedeutsam waren. In den Interviews wurde die Arbeit der Trainerin als „sehr klar vorbereitet und gut strukturiert“ charakterisiert. Sie sei gut gewesen, denn: „[sie] hatte an sich erst einmal eine sehr angenehme Art, Dinge zu erläutern und einem zu sagen, was sie jetzt möchte“. Die Praxisphase musste sich am (positiven) Eindruck der Einführungstage messen lassen.

Erwartungen an die Praxisphase

Entsprechend erhofften sich die Teilnehmenden (2.a) „eine motivierende, animierende Leitung“. Fast alle Interviewten haben diesen Aspekt deutlich betont und waren überzeugt, dass ihr guter Eindruck von den Einführungstagen und ihr weniger gute Eindruck von den erlebten Praxistreffen auf die Ausstrahlung der Leitenden zurückzuführen sei. Auch erhofften sich die Interviewten während der Praxistreffen (2.b) „inhaltlichen Input durch die Praxisbegleiterinnen“, womit sich auch die Vorstellung einer weiterhin erwarteten hierarchischen Struktur offenbart. Weitere Wünsche an die Praxisphase waren der bis dahin ausgebliebene (2.c) „Zuschnitt auf die eigene Unterrichtssituation“ und das damit verwandte (2.d) „gemeinsame Überarbeiten von Arbeitsblättern“, also kooperative Elemente. Zusammenfassend spiegelt sich in den Ausprägungen eine Erwartung wider, die Fortbildungsmaßnahme soll vorwiegend neues Unterrichtsmaterial anbieten, nach Möglichkeit passgenau zur Lerngruppe. Genannt wurde aber ebenfalls (2.e) ein „Austausch bisheriger Erfahrungen mit den neuen Inhalten“, sodass festgehalten werden kann, dass auch Austausch- bzw. Reflexionsphasen als gewinnbringendes Element durchaus wahrgenommen wurden.

Außerdem äußerten die Kolleginnen auf Nachfrage zusätzlich konkrete Erwartungen an die Austauschphasen. Sie wünschten sich von den Austauschphasen (2.f) „klare Rückmeldungen über eigenen Unterricht durch andere mit Lösungsvorschlägen“, (2.g) „Best-Practice-Beispiele zu hören“ und ein (2.h) „gegenseitiges Verständnis für die schwierige Situation“. Hierin bildet sich damit durchaus das Potenzial von Austausch- und Reflexionsphasen ab: voneinander zu lernen und emotionale Unterstützung zu erfahren. Für die Interviewten ergab sich jedoch, dass ihre Erwartungen bezogen auf die Praxisphase nicht erfüllt wurden.

Gründe für geringen Austausch

Bereits vor den Leitfadeninterviews berichteten einzelne Kolleginnen über ihre ersten Eindrücke zu den Praxistreffen. Dabei bilanzierten sie nicht nur eine insgesamt stark abnehmende Teilnahme (statt der ursprünglich dreißig Teilnehmenden kamen nur noch höchstens zehn zu den Praxistreffen). Auch berichteten sie über einen (im Vergleich zum Anspruch) überraschend geringen Umfang von Austausch- und Reflexionsphasen. Eine Lehrkraft beschrieb den Austausch so: „Den Ablauf? Es ging reihum und jeder sollte sich

äußern. Bzgl. Antworten weiß ich noch, dass viele Lions Quest gar nicht gemacht hatten, weil sie keine Klasse hatten oder keine entsprechenden Stunden...“ Der Austausch war „wenig strukturiert“ und wurde in der großen Gruppe von ihr als „unangenehm“ erlebt, er blieb „oberflächlich“.

Es wurden im Wesentlichen fünf verschiedene Gründe für den bis dahin geringen Austausch genannt. Diese lassen sich wiederum den verschiedenen Elementen des Modells von Lipowsky (2010) zuordnen. Aussagen der Art (3.a) „Situation in der Praxisbegleitung weist zu wenig Vertrauen auf“ zeigen einmal auf der mittleren Ebene eine zu geringe Zufriedenheit, sie betreffen auf der ersten Ebene aber auch die Ressource Vertrauen & Sicherheit. Die Ausprägungen (3.b) „vorab oberflächlicher Austausch innerhalb des Schulkollegiums“ und (3.c) „keine Themen für die Reflexion wahrgenommen“ drücken eine Einschätzung aus, den Austauschphasen habe es an Relevanz gefehlt. Die Ausprägungen (3.d) „keine Zeit für intensiven Austausch“ und (3.e) „nur geringe Zahl an Lions Quest-Stunden durchgeführt“ weisen auf fehlende persönliche Ressourcen hin, wobei das erste zeitliche Defizit dazu führt, dass die Zeit fehlte, die gemachten Erfahrungen zu reflektieren, die zweite Ausprägung stellt hingegen heraus, dass gar keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit Lions Quest gemacht werden konnten, welche anschließend überhaupt erst hätten reflektiert werden können. Jene Lehrkräfte konnten im Sinne Neuwegs (2010) folglich den Lernabschnitt noch gar nicht beginnen. Offenbar war die Austauschphase für die Teilnehmenden nicht derart strukturiert, dass sie für sich auch ein Lernpotenzial erkennen konnten, wenn sie bisher über keine oder nur geringe eigene Erfahrung mit den neuen Inhalten gewonnen hatten.

Wesentliche Bedingungen für eine gelungene Reflexion/einen gelungenen Austausch:

Obwohl der Austausch zum Zeitpunkt der Interviews nur in sehr geringem Umfang stattgefunden hatte, haben die befragten Lehrkräfte doch Bedingungen genannt, die sie als wesentlich für eine gelungene Reflexion/einen gelungenen Austausch empfinden. Dies sind einmal eine (4.a) „vertraute Atmosphäre“, um sich frei äußern zu können und keine Zeit mit dem Kennenlernen zu verlieren. Es scheint aber auch eine (4.b) „überschulische Zusammensetzung“ nützlich, um die vorgesehenen Zeitrahmen nicht mit anderen schulinternen Diskussionen zu füllen. Gleichzeitig verwiesen andere Kolleginnen aber auch auf die Vorteile von jahrgangsinternen Gruppe, da dadurch besser an konkreten Problemen gearbeitet werden könne. Weiter wurden ein (4.c) „Struktur gebendes Ablaufschema“ und eine (4.d) „motivierende, animierende Leitung“ genannt. Eine Lehrkraft nannte als Bedingung außerdem noch (4.e) „ausreichend Zeit für den Austausch“.

3.3 Deutung des Kategoriensystems

Aus den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben sich zwei wesentliche Hinweise für Fortbildungsmaßnahmen. Ersten spiegelt sich in der Diskrepanz zwischen der Beurteilung der Einführungstage und der Praxisbegleitung der Unterschied zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden (neue Ideen und Materialien zu erhalten) und einer Konzeption der Fortbildungsmaßnahme mit einem langfristigen Entwicklungsprozess wider. Lehrkräfte in dieser Studie hielten die Praxisphase in der erlebten Form für wenig relevant und entsprechend zeigten sie sich mit der Praxisphase unzufrieden. Die Konzeption und Intention der evaluierten Fortbildungsmaßnahme scheint den Lehrkräften vorab und während der Praxistreffen nicht ausreichend transparent gemacht worden zu sein. Andersherum erscheint das hier evaluierte Konzept wesentlich nachhaltiger angelegt als Fortbildungen im

Sinne klassischer Inputveranstaltungen. Die Idee der Nachhaltigkeit wurde auch von einigen Lehrkräften durchaus wahrgenommen.

Obwohl zweitens speziell kollegiale Austauschphasen als wirkungsvolle Möglichkeit gelten⁷, Fortbildungsinhalte besser zu implementieren, spielen kollegiale Austauschphasen für die Teilnehmenden nur eine untergeordnete Rolle. Probleme in der Umsetzung der Fortbildungsinhalte und somit Reflexionsanlässe haben sich durchaus gezeigt (vorhandene Relevanz), aber das Mittel des kollegialen Austausches ist nur wenigen Lehrkräften tatsächlich in seinem vollen Umfang bekannt gewesen. Außerdem nehmen die Befragten die Treffen der Praxisbegleitung auch nicht als günstige Situation für einen kollegialen Austausch wahr. Offensichtlich stellte sich das Angebot der Praxistreffen im Sinne des Job Demands-Resources Model (Demerouti et al. 2001) eben nicht als Ressource zur Problembewältigung, sondern als weitere berufliche Anforderung dar. Konkrete notwendige Bedingungen und personenbezogene Ressourcen formulieren entsprechend auch jene beiden Kollegen, die selbst schon kollegiale Reflexionen erlebt haben. Im Zusammenhang mit der nicht ausreichenden Kommunikation der Intentionen und Abläufe scheinen hier besonders die von den Teilnehmenden mehrfach als notwendig genannten Bedingungen eines geschützten Raums und einer angeleiteten Struktur der Austauschphasen unterstrichen.

4. Implikationen für die Anbieter und Schulleitungen

Mit (4.a) „vertraute Atmosphäre“, (4.c) „Struktur gebendes Ablaufschema“ und (4.d) „motivierende, animierende Leitung“ wurden drei Anforderungen genannt, die sich konkret auf Austauschphasen von externen (schulübergreifenden) Fortbildungsmaßnahmen beziehen und vorwiegend als Aufgabe für die Leitungen (Praxisbegleiter) solcher Maßnahmen verstanden werden müssen. Die Bedeutung der Leitung darf nicht unterschätzt werden, Lehrkräfte benötigen gerade auch in kollegiale Austauschphasen offensichtlich mehr Impulse, aktiv in den Austausch einzusteigen und eine ausreichend vertrauenswürdige Atmosphäre zu erfahren. Ob für den kollegialen Austausch eher schulübergreifende Zusammensetzungen sinnvoll sind, die eine größere Distanz und neue Ideen ermöglichen, oder eher schulinterne, die auf bereits bekannte Gruppenstrukturen zurückgreifen können, kann nicht eindeutig gesagt werden.

Innerhalb der Schule sollte überlegt werden, wie man – wenn die Fortbildungsmaßnahmen diesen Rahmen nicht bietet – einen kollegialen Austausch intern ermöglichen kann. Dazu müssen die Kolleginnen und Kollegen einen zeitlichen Raum verabreden. Auch über gegenseitige Hospitationen in Stunden, in denen neue Inhalte umgesetzt werden, sollte nachgedacht werden. Als hilfreich dazu erweisen sich dafür nicht allein starre Zeitfenster für Kooperationen, sondern auch Freistellungen für die Hospitationen sollten durch die Schulleitung ermöglicht werden (vgl. auch Spethmann 2013). Die nötige Leitungskompetenz für den kollegialen Austausch kann im Idealfall vorhanden sein. Trotzdem obliegt es der Schulleitung, dies ggf. durch andere Fortbildungsmaßnahmen vorab bei einigen Lehrkräften des Kollegiums sicher zu stellen.

⁷ Erneut sei hier auf die in Abschnitt 2 angesprochene fehlende Evidenz verwiesen.

Literatur

- Benke, G. (2010): Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselement der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 145-159.
- Bittlingmayer, U. H./Sahrai, D./Sirch, U. (2006): Die LQ-Praxisbegleitung. Zwischen Notwendigkeit, Unsicherheit und Professionalisierung. Bericht der Bielefelder Begleitforschung. Verfügbar unter http://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/Evaluationen/LQ-PB_Bittlingm_Sahrai_Sirch_2006.pdf (Zugriff am 16.12.2012)
- Bonsen, M./Rolff, H. G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften als Basis von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 2 (2006), 167-184.
- Dann, H.D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft, Band 24. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, 177-205.
- Deci, E. L./Ryan, A. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.
- Deci, E. L./Ryan, A. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2 (1993), 223-238.
- Demerouti, E./Bakker, A. B./Nachreimer, F./Schaufeli, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. In: Journal of Applied Psychology, 86, 499-512.
- Jäger, R. S./Bodensohn, R. (2007): Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Bericht zur Befragung von Mathematiklehrkräften. Verfügbar unter http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Bericht_zur_Befragung_von_Mathelehrkr_ften_end.pdf (Zugriff am 09.12.2012)
- Kwakman, A. (2003): Factors influencing teachers' participation in professional learning activities. In: Teacher and Teacher Education, 19, H. 2 (2010), 149-170.
- Lipowsky, F. (2010): Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 51-70.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Meentzen, U./Stadler, M. (2010): Wie Lehrkräfte bei der Reflexion über ihren Unterricht unterstützt werden können. Das Fachgruppenportfolio im Programm SINUS-Transfer. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 161-173.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (unbekannt): Lions Quest - Erwachsene werden - Praxisbegleitung in Baden-Württemberg. Verfügbar unter http://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/KM_BW_PB_Beschreibung.pdf
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 35-49.
- Newman, F. M. (1996): Authentic Achievement. Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco.
- Prieto, L. L./Soria, M. S./Martínez, L. M./Schaufeli, W. B. (2008): Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. In: Psicothema, 20, H. 3 (2008), 354-360.
- Schlee, J. (2004): Mentorinnen und Mentoren beraten Referendarinnen und Referendare. Theoretische Grundlagen und praktischer Leitfaden. Leitfaden. Bremen.

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York.
Spethmann, E. (2013). Kollegiale Unterrichtsreflexion. Ein zentrales Element von Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik, 65, H. 12 (2013), 23-25.



Jörn Hahn

(*1983) ist Studienrat im bremischen Schuldienst und promoviert gleichzeitig innerhalb der AG Bildungsforschung (Universität Duisburg-Essen) über die Steuerungswirkung von zentralen Vergleichsarbeiten.