



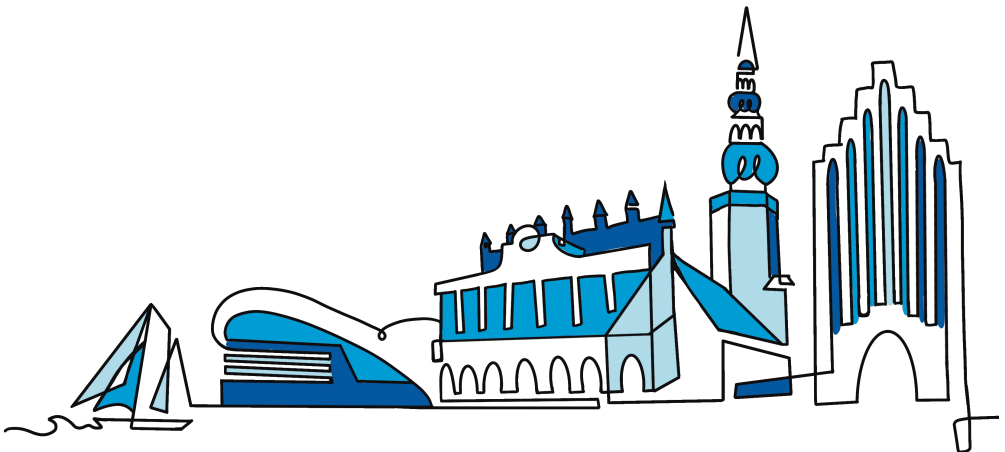
GEFÖRDEBT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Carolín Retzlaff-Fürst
Ivonne Driesner
Anja Krüger
(Hrsg.)

Anregungen für Praxis, Schule und Universität: Ergebnisse, Erfahrungen und praktische Erkenntnisse der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V



Retzlaff-Fürst / Driesner / Krüger (Hrsg.)
Anregungen für Praxis, Schule und Universität:
Ergebnisse, Erfahrungen und praktische Erkenntnisse
der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V

Carolin Retzlaff-Fürst
Ivonne Driesner
Anja Krüger
(Hrsg.)

**Anregungen für Praxis,
Schule und Universität:
Ergebnisse, Erfahrungen
und praktische Erkenntnisse
der Qualitätsoffensive
Lehrerbildung in M-V**

Das Verbundprojekt LEHREN in M-V wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. FKZ 01JA1914A



Projekthomepage
ZLB



Projekthomepage
BMBF

Critical-Friend-Reviewerinnen der Beiträge: Prof.in Dr.in Carolin Retzlaff-Fürst, Dr.in Ivonne Driesner, Dr.in Anja Vatterrott, Dr.in Uta Ziegler, Anja Krüger.

Rostock: Universität Rostock, landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2022.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeberinnen unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bild Umschlagseite: Xenia Meier, Rostock.

Satz: Dr.in Anika Strobach, Berlin.

Druck und Bindung: COPY & PASTE Copyshop, Rostock.
Printed in Germany 2022.

ISBN: 978-3-86009-536-2

DOI: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003629

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

Carolin Retzlaff-Fürst
Einführung..... 9

Teil 1 Mentor*innenqualifizierung

Emanuel Nestler & Carolin Retzlaff-Fürst
Die Summe aller Teile? Zusammenarbeit der Ausbildungssäulen
im Rahmen der biologiespezifischen Mentor*innenqualifizierung 17

Maximilian Piotraschke
Musiklehren lernen zu lehren: Die Arbeit am Querschnittsthema
Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen
in der Musikmentor*innenqualifizierung an der hmt Rostock 29

Teil 2 Reflexive Praxisphasen

Christian Taszarek
Ein Ziel, zwei Systeme: Wie ganzjährige Kooperationen
zwischen Hochschule und Schule gelingen können 43

Ute Völkert, Frances Hoferichter & Manuela Halbhuber
Mehrebenen-Mentoring als Chance für Empowerment und
gelebte (statt gelabelte) Kooperation im Praxiskontext..... 55

Wenke Mückel
Gestaltung von Grundschulübergängen..... 69

Marit Schwede-Anders
Lernziel Lehrer*innenkooperation..... 83

Oliver Krämer

Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Praxisjahres Schule..... 93

Teil 3 Inklusive Lern-Lehr-Prozesse in heterogenen Lerngruppen

Daniel Rühlow

Blicke in das Kaleidoskop: Was Lehrende, Lernende und Forschende
im heterogenitätssensiblen Englischunterricht bewegt 119

Marlen Grimm & Carolin Retzlaff-Fürst

Kompetenzraster – ein Instrument zur Gestaltung
inklusive Biologieunterrichts 131

Teil 4 Räume des Lernens und Lehrens

Kathrin Mahlau, Lena Varuna Wuntke & Oliver Carnein

Ein prozessbegleitendes Fortbildungs- und Beratungsmodul
für die pädagogische Arbeit mit Grundschüler*innen
mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten..... 151

Eileen Hage, Elisa Hofert, Bengta Marie Leopold & Ana Cristina Costa Castro

Räume der Inklusion: Drei Initiativen in gemeinsamer Sache..... 165

Ulrike Bruhn & Kathrin Mahlau

Von Fall zu Fall unterschiedlich – Diagnostische Kompetenzen
von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Umgang
mit emotional-sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen..... 177

Verzeichnis der Autor*innen..... 189

Dorthe G. A. Hartmann, Barbara Bräutigam, Friederike Wißmann & Patrick Kaeding

Vorwort

Sehr geehrte Leser*innen,

im Projekt LEHREN in M-V im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden an den lehrkräftebildenden Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns seit 2016 eine Reihe von innovativen Entwicklungs- und Forschungsvorhaben durchgeführt, die das Ziel verfolgen, den Berufsfeldbezug sowie die Orientierung der Lehrkräftebildung an den Herausforderungen der Heterogenität und Inklusion zu stärken.

Wir als Prorektor*innen der lehrkräftebildenden Hochschulen in diesem Land konnten und können weiterhin feststellen, dass dieses Projekt zum einen dazu beiträgt, die Lehrkräftebildung sowie -forschung an unseren Hochschulen und in Mecklenburg-Vorpommern insgesamt weiterzuentwickeln und in seiner Bedeutung zu stärken. Durch die vielfältigen Projekte und das Engagement der daran Beteiligten wurde die wissenschaftliche Ausbildung der angehenden Lehrkräfte als eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Hochschulen etabliert und stärker sichtbar gemacht.

Zum anderen konnten durch das Projekt die Hochschulen selbst enger zusammengeführt werden. Auf Basis der – durch das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung – geschaffenen Strukturen arbeiten Wissenschaftler*innen über die institutionellen Grenzen hinweg gemeinsam an den gesteckten Zielen und entwickeln sowohl spezifische als auch standortübergreifende Innovationen, die die Lehrkräftebildung im Land bereichern.

Schließlich wurden mithilfe des Projektes die Kontakte zu den Schulen intensiviert und inhaltlich ausgebaut, sodass nicht nur die theoretischen und praktischen Anteile der Lehramtsstudiengänge weiter miteinander verzahnt werden konnten, sondern gleichzeitig auch eine Zusammenarbeit entstand, die es gilt,

im Sinne der Studierenden und Schulen nachhaltig zu verankern. Hochschulen und Schulen sind mithilfe des Projekts zusammengedrückt, und daher freuen wir uns, dass in diesem Band jene Ergebnisse Platz finden, die beide Institutionen für deren (Zusammen-)Arbeit nutzen können.

Dorthe G. A. Hartmann

Prorektorin für Lehre, Lehrer*innenbildung und Internationalisierung an der Universität Greifswald

Prof.in Dr.in Barbara Bräutigam

Prorektorin für Studium, Lehre, Weiterbildung und Evaluation an der Hochschule Neubrandenburg

Prof.in Dr.in Friederike Wißmann

Prorektorin für Studium Forschung und Lehre an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Prof. Dr. Patrick Kaeding

Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation an der Universität Rostock

Carolin Retzlaff-Fürst

Einführung

Die vorliegende Publikation stellt Erträge für eine praxisnahe und heterogenitätssensible, an inklusiven Standards ausgerichtete Lehrkräftebildung als Ergebnisse des Projekts „LEHREN in M-V“ im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vor. Wir Autor*innen sind Forscher*innen und untersuchen mit wissenschaftlichen Methoden Bildungsprozesse in Schule und Hochschule. Die Ergebnisse werden überwiegend in wissenschaftlichen Medien publiziert und sind damit hauptsächlich einer wissenschaftlichen Leser*innenschaft zugänglich. In dieser Publikation betrachten wir die Ergebnisse unserer Forschungen aus dem Blickwinkel „Praxisrelevanz“. Alle Autor*innen haben ihre Forschung kritisch hinterfragt und stellen hier Aspekte vor, die aus unserer Sicht für Studierende, Lehrkräfte, Mentor*innen und an schulischer Entwicklung interessierte Personen relevant und anwendbar sind.

Empirisch gut belegt ist, dass erfolgreiche Lehrkräfte, also Lehrkräfte, die das Lernen von Schüler*innen überhaupt ermöglichen und fördern, fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich gleichermaßen sehr gut qualifiziert sind (Brunner u.a. 2006; Hattie & Yates 2013). Obwohl also Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften mit dem Blickpunkt auf Heterogenität und Inklusion gleichermaßen Bestandteil der Lehrkräftebildung sind und sein müssen, ist insbesondere die Verbesserung des sogenannten „Praxisbezugs“ in der Lehrkräftebildung seit vielen Jahren in Politik und Bildung eine lautstarke Forderung (Bresges u.a. 2019).

Was aber ist „Praxisbezug“? Wirksamer Praxisbezug ist *nicht* ausschließlich der möglichst hohe und frühzeitige Anteil schulpraktischer Studienanteile. Es ist vielmehr die vielfältige Betrachtung und Reflexion von schulischer Praxis in Forschung, Lehre, dem gemeinsamen Dialog aller Beteiligten sowie der schulpraktischen Anwendung des Gelernten (Schubarth u.a. 2012).

Forschung und Praxis sind mehrdimensional miteinander verknüpft.

Lerngelegenheiten von Studierenden werden in der (Schul-)Praxis nicht nur Gegenstand der Forschung, sondern die Erforschung der Praxis ist mittlerweile auch als Methode des Lernens etabliert und leitet somit die Schulpraktika selbst. Entsprechend wird durch die Forschung untersucht, wie Studierende in der Praxis (bestmöglich) lernen, während Studierende selbst angehalten sind, frem-

den und eigenen Unterricht dahingehend zu betrachten, wie Lernprozesse bei Schüler*innen angeregt und gefördert werden können. Das heißt, es werden beispielsweise Studierende während der Schulpraktika hinsichtlich der Umsetzung der angestrebten Kompetenzen oder der Anwendung von Operatoren in der Aufgabenstellung beobachtet und evaluiert.

In der Lehre kann Praxis als Thema konkretisiert werden, beispielsweise durch fallbasierte Beobachtungen und die Reflexion von Fallstudien, Interviews mit Praktiker*innen, anhand von Texten, Statistiken, Filmen über Praxis oder den Einbezug von Lehrenden aus der Praxis.

Der Dialog zum Thema Praxis kann beispielsweise zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen, Lehrenden und Studierenden oder zwischen Studierenden in Theorie-Praxis-Workshops oder in Projekten geführt werden.

Die Praxis selbst umfasst vielfältige Praxisformen wie Praxisseminare, Praxiserprobungen innerhalb der Hochschule oder Rollenspiele die dann in verschiedensten Praktika wie Schulpraktischen Studien, Hospitations-, Tages-, Blockpraktika oder dem Praxissemester umgesetzt werden (Schubarth u.a. 2012).

In den vier Säulen der Lehrkräftebildung – Schulpraxis, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – ist (sollte) Praxis also integraler Bestandteil (sein) und wird unterschiedlich umgesetzt: In den schulpraktischen Studienanteilen durch Reflexion, Begleitung und den Bezug zu den theoretischen Studienteilen, in den fachwissenschaftlichen Studienanteilen durch Reflexionen zu der Bedeutsamkeit der einzelnen Moduleile (z.B. Vorlesungen, Seminare, Praktika) hinsichtlich schulischer Belange und in den fachdidaktischen Studienanteilen durch die Frage nach Anbindung an die spätere Tätigkeit und an die Fachwissenschaften sowie in der Bildungswissenschaft durch die Anbindung an konkrete Fälle, sowie durch Vernetzung und Reflexion.

Fachkenntnisse und praktische Umsetzungen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion erwerben die Studierenden besonders in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen. Ausgehend von einem weit gefassten Inklusionsverständnis soll inklusive Bildung das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen (Hillenbrand u.a. 2013). Hintergrund ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und deren Ratifizierung in Deutschland im Jahr 2009. Seit etwa einem Jahrzehnt werden bildungspolitische Entwicklungen vorangebracht die ermöglichen, dass „Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live (CRPD; UN 2006 Art. 24)“. Lehramtsstudierende sollen in den verschiedenen Säulen der Lehrkräftebildung die drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung: Attitudes (Einstellungen, Haltungen), Knowledge (Wissen) und Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten) entwickeln (European Agency 2011, 7). In Mecklenburg-Vorpommern gilt seit 2011 das Leitbild

Inklusion für alle Lehramtsstudiengänge. Das Lehramtsstudium Grundschule und Regionalschule umfasst beispielsweise 21 Credit Points zu sonderpädagogischen Inhalten (LehBildG M-V, §6). Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden für die breite Implementierung in einem Projektbereich Konzepte zum Heterogenitätssensiblen und inklusiven Unterricht empirisch erprobt und in der Lehrkräftebildung langfristig verankert.

Entsprechend stellen wir Autor*innen in dem vorliegenden Band unsere Forschungsergebnisse zu den Themen Verbesserung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium sowie zur Vorbereitung der Studierenden auf einen inklusiven Umgang mit Heterogenität vor.

Mentor*innen übernehmen eine zentrale Funktion in der Umsetzung und Reflexion erster schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender. Dabei sind fachspezifische Besonderheiten zu beachten. Die Beiträge von Nestler & Retzlaff-Fürst, Piotraschke, und Krämer widmen sich fachspezifisch dem Thema der Mentor*innenqualifizierung zur Betreuung von Studierenden in den in den Fächern Biologie und Musik in verschiedensten Praxisphasen.

- Emanuel Nestler und Carolin Retzlaff-Fürst
Die Summe aller Teile? Zusammenarbeit der Ausbildungssäulen im Rahmen der biologiespezifischen Mentor*innenqualifizierung
- Maximilian Piotraschke
Musiklehren lernen zu lehren: Die Arbeit am Querschnittsthema ‚Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen‘ in der Musikmentor*innenqualifizierung an der hmt
- Oliver Krämer
Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Praxisjahres Schule

Bei der Ausgestaltung des Praxisfeldes im Lehramtsstudium Grundschule spielen Mentor*innen und Kooperationsnetzwerke ebenfalls eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Mückel konkretisiert das am Thema „Grundschulübergänge“.

- Wenke Mückel
Gestaltung von Grundschulübergängen

Schulpraktika können sehr unterschiedlich gestaltet sein. Besonderen Formen von Schulpraktika widmen sich Volkert, Hoferichter & Halbhuber mit der Vorstellung des fächerübergreifenden Greifswalder Modells des semesterbegleitenden ersten Schulpraktikums und Schwede-Anders mit dem Tandem-Praktikum.

- Ute Volkert, Frances Hoferichter und Manuela Halbhuber
Mehrebenen-Mentoring als Chance für Empowerment und gelebte (statt gelabelte) Kooperation im Praxiskontext

- Marit Schwede-Anders
Lernziel Lehrer*innenkooperation

Die Arbeits- und Lernzeiten von Schule und Universität folgen unterschiedlichen Rhythmen, so dass ein gutes Schulpraktikum eine gute Koordination zwischen allen Beteiligten erfordert. Der Beitrag von Taszarek untersucht, wie schulische und universitäre Arbeitszyklen synchronisiert werden können.

- Christian Taszarek
Ein Ziel, zwei Rhythmen - Herausforderungen in der Synchronisation von universitären und schulischen Arbeitszyklen

Lehramtsstudierende müssen im Studium die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen erwerben. Fachspezifisch nähern sich Rühlow sowie Grimm & Retzlaff-Fürst diesem Thema. Rühlow widmet sich dem heterogenitätssensiblen Englischunterricht, Grimm & Retzlaff-Fürst dem Biologieunterricht. Wie Lehramtsstudierende und Lehrer*innen auf den sensiblen Umgang mit Lernenden mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten vorbereitet werden können, stellen Mahlau, Wuntke & Carnein sowie Mahlau & Bruhn vor.

- Daniel Rühlow
Blicke in das Kaleidoskop: Was Lehrende, Lernende und Forschende im heterogenitätssensiblen Englischunterricht bewegt
- Marlen Grimm und Carolin Retzlaff-Fürst
Kompetenzraster – ein Instrument zur Gestaltung inklusiven Biologieunterrichts
- Kathrin Mahlau, Lena Varuna Wuntke und Oliver Carnein
Ein prozessbegleitendes Fortbildungs- und Beratungsmodul für die pädagogische Arbeit mit Grundschüler*innen mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten
- Kathrin Mahlau und Ulrike Bruhn
Von Fall zu Fall unterschiedlich – Diagnostische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Umgang mit emotional-sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen

Zur besseren Verzahnung von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie mit schulischer Praxis werden an Universitäten und Hochschulen unterschiedliche Lernräume entwickelt. Hage, Hofert, Leopold & Castro stellen in dem Beitrag drei unterschiedliche Räume vor.

- Eileen Hage, Elisa Hofert, Bengta Marie Leopold und Ana Cristina Costa Castro
Räume der Inklusion: Drei Initiativen in gemeinsamer Sache

Literatur

- Bresges, André; Harring, Marius; Kauertz, Alexander; Nordmeier, Volkhard & Parchmann, Ilka (2019): Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 4-7. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/verzahnung-von-theorie-und-praxis-im-lehramtsstudium.pdf;jsessionid=B2995A289168CE0E4774F1FBA8B68E96.live381?__blob=publicationFile&cv=2. (Abrufdatum: 01.03.2022).
- Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Krauss, Stefan; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Dubberke, Thamar Voss; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Tsai, Yi-Miau & Neubrand, Michael (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., H. 4, 521–544. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0166-1>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Odense: European Agency.
- Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V). In der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014. Online unter: <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-LehrBiGMV2013pG1>. (Abrufdatum: 01.03.2022).
- Hattie, John & Yates, Gregory C. R. (2013): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>.
- Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 33–68.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (Hrsg.) (2012): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>.
- United Nations (2006): *Convention on the rights of Persons with Disabilities (CRPD)*.

Teil 1
Mentor*innenqualifizierung

Emanuel Nestler & Carolin Retzlaff-Fürst

Die Summe aller Teile? Zusammenarbeit der Ausbildungssäulen im Rahmen der biologiespezifischen Mentor*innenqualifizierung

*Die Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung und die Abstimmung der Ausbildungsinhalte sind wichtig für die kontinuierliche Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte. Der dafür erforderliche Zeit- und Koordinationsaufwand ist für alle Beteiligten eine Herausforderung. Dieser Beitrag stellt einige Möglichkeiten der intra- und interinstitutionellen Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung vor. Ausgebildete Mentor*innen und Fachdidaktiker*innen sind dabei zentrale Akteur*innen für diese Zusammenarbeit, weil sie fachspezifische und schulspezifische Herausforderungen der Lehrkräfteausbildung benennen können. Im gemeinsamen Dialog können dann Lösungen konzeptioniert, gestaltet und umgesetzt werden. Die Mentor*innenqualifizierung mit 50–70 Lehrkräften jährlich fungiert als aktives Zentrum für diese Kooperation in der Lehrkräftebildung. Die dargestellten Kooperationen wurden im Zusammenhang mit der biologiespezifischen Mentor*innenqualifizierung entwickelt.*

1 Einleitung

Mentor*innen sind erfahrene Lehrkräfte, die Lehramtsstudierende und Referendar*innen betreuen. Eine Aufgabe besteht darin, an bestehende – z.B. in der Universität erworbene – Kompetenzen der Mentees anzuknüpfen, auch wenn das eigene Studium schon einige Jahre zurückliegt.

Das Team der Mentor*innenqualifizierung hat sich zum Ziel gesetzt, die Kohärenz in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung zu erhöhen. Dafür werden Mentor*innen für ihre Tätigkeit überfachlich und fachspezifisch geschult. Bei der Gestaltung wurde schnell deutlich, dass es nicht nur eine Frage der Weiterbildung im engeren Sinne ist. Vielmehr dient die Mentor*innenqualifizierung auch dazu, dauerhafte und temporäre Arbeitsbündnisse zu gestalten. Im biologiespezifischen Bereich arbeiteten die Biologiedidaktiker*innen der Universität Rostock mit dem landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Fachwissenschaftler*innen, Akteur*innen des Schülerforschungszentrums MikromINT und mehreren Biologiefachseminarleiter*innen zusammen.

Dieser Beitrag führt kurz in ein grundlegendes Modell zum Mentoring ein und fasst einige Forschungsergebnisse zur Mentor*innenqualifizierung zusammen. Darüber hinaus werden mögliche Arbeitsbündnisse beschrieben und Reflektionsfragen gestellt, die den beteiligten Akteur*innen für die Weiterentwicklung der Lehre und die Betreuung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen dienen können.

2 Grundlagen des Mentorings

In der griechischen Mythologie begleitete Mentor den Sohn des Odysseus und diente während der Abwesenheit des Vaters als weiser Ratgeber. Die Forschung zeigt jedoch, dass Ratschläge nicht das vorrangige Ziel von Mentoring sein sollten. Vielmehr wird zumindest beim Mentoring für Lehramtsstudierende mittlerweile ein breites Portfolio an Fähigkeiten benötigt (Ellis u.a. 2020). Annelies Kreis (2012) wies zum Beispiel nach, dass eine ko-konstruktive Gesprächsführung zu mehr Lernereignissen bei Lehramtsstudierenden führt. Bei dieser Form des Mentorings entwickeln die Beteiligten den Unterricht gemeinsam weiter.

Die fortwährenden Reformen des Lehramtsstudiums sind darauf ausgerichtet, strukturelle und inhaltliche Aspekte der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern weiterzuentwickeln. Lehrkräfte, die Studierende und Referendar*innen begleiten, sollten ihr Mentoring auf diese strukturellen und inhaltlichen Veränderungen, wie beispielsweise ein längeres und kompetenzorientiertes Praktikum oder neue fachwissenschaftliche Inhalte, abstimmen können. Dafür benötigen Lehrkräfte eine Weiterbildung zur Mentor*in.

Zentrale Gegenstände der Mentor*innenqualifizierung in Mecklenburg-Vorpommern (Malmberg u.a. 2020) sind daher

- das Wissen über Strukturen der Lehrkräftebildung,
- die Selbstkompetenz als Mentor*in,
- die Betreuungskompetenz für Praxisphasen und
- fachspezifische Kompetenzen, wie das Anleiten von experimentellen Phasen im Biologieunterricht.

Prediger u.a. (2017) schlagen für die Ausbildung von Multiplikator*innen das 3-Tetraedermodell zur gegenstandsbezogenen Professionalisierung vor. Das bekannte didaktische Dreieck besteht aus *Lehrkraft*, *Schüler*innen* und dem fachlichen *Gegenstand*. Prediger u.a. (2017) ergänzten dies um den Punkt *Medien für den Unterricht* zu einem Tetraeder. Ein großer Vorteil des Modells ist die Verbindung mehrerer Tetraeder. Im Modell sind alle Lernsituationen verbunden. Jede

Ebene ist Gegenstand im Tetraeder der darüberliegenden Ebene. Dieses Modell wurde für die Ausbildung von Mentor*innen adaptiert (Malmberg u.a. 2021).

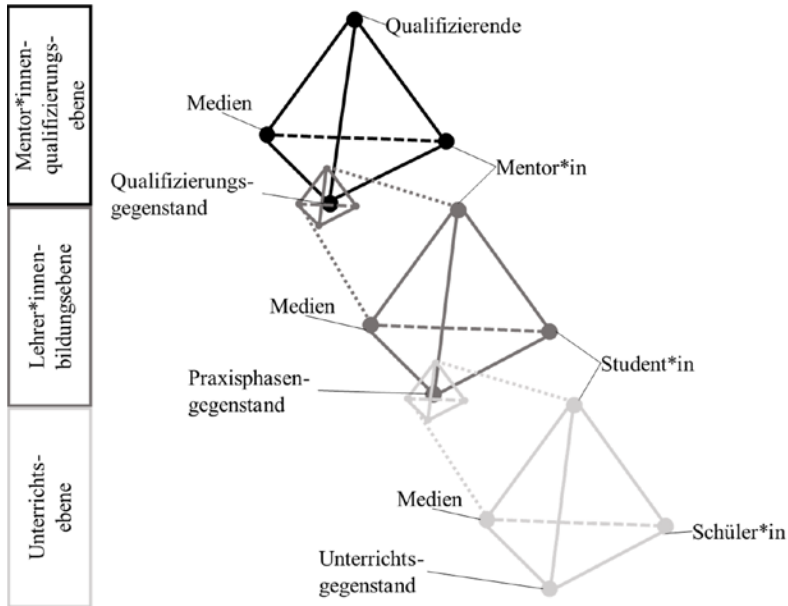


Abb. 1 Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring

Ein Tetraeder für die Praxisphase besteht aus

- Mentor*in,
- Mentee (z.B. Lehramtsstudent*in oder Referendar*in),
- dem Gegenstand der Praxisphase (z.B. eine Unterrichtsstunde in Biologie planen) und
- den verwendeten Medien, wie Handreichungen zu Kurzentwürfen oder Merkmalen der Unterrichtsqualität (siehe mittlere Ebene Abbildung 1).

Dadurch werden die Lernsituationen Unterricht und Praxisphase aufeinander bezogen (Nestler & Retzlaff-Fürst 2020). Das Tetraeder der Praxisphase (mittlere Ebene) schließt als Gegenstand das Tetraeder des Unterrichts (untere Ebene) mit ein, denn in den Mentoringgesprächen wird Unterricht reflektiert. Durch die verbundene Darstellung der Tetraeder wird der Blick für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium geschärft. Die Gestaltung der Rolle der Mentor*innen beispielsweise kann nun sowohl bei den Einstellungen der Mentor*innen als auch als Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung verortet

werden. Andere Themen, wie die naturwissenschaftlich-biologische Erkenntnisgewinnung sind Gegenstand von Unterricht, Praxisphasen, universitären Lehrveranstaltungen und der Mentor*innenqualifizierung.

Das Tetraedermodell wurde in erster Linie für die wissenschaftliche Analyse der Wirkung von Multiplikator*innen entwickelt. Es ermöglicht aber auch für die Mentoringpraxis eine Reflexion der Zusammenhänge zum Beispiel zwischen Unterricht und Mentoring. Zusätzlich können aber auch die Beziehungen zwischen fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen über eine Mentor*innenqualifizierung dargestellt werden (vgl. Nestler & Retzlaff-Fürst 2020).

3 Zusammenarbeit als Gelingensbedingung einer fachspezifischen Mentor*innenqualifizierung

Gesprächsführung und die Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen sind immanenter Bestandteil jeglicher Mentor*innenqualifizierung. Die Kompetenzen, die die Mentor*innen entwickeln sollen, müssen genau definiert werden. Beispielsweise fordert die Begleitung von naturwissenschaftlichen Versuchen im Biologieunterricht ein umfassenderes Mentoring, um die Sicherheit der Schüler*innen zu gewährleisten. Gleichzeitig soll aber auch die Freiheit der eigenen Unterrichtsführung der Lehramtsstudierenden ermöglicht werden. Ein Team des Projektes LEHREN in M-V hat im Rahmen einer Design Based Research Studie (Malmberg u.a. 2020) genau diese Frage nach den Gelingensbedingungen für eine fachspezifische Mentor*innenqualifizierung gestellt.

Eine fachspezifische Mentor*innenqualifizierung hat demnach Leitprinzipien für die pädagogische Ausrichtung und Umsetzungsprinzipien. Im Sinne des ersten Designprinzips (siehe Tabelle 1 & Malmberg u.a. 2020) adressiert eine Mentor*innenqualifizierung Wirkungsketten von der Qualifizierung über die Praxisphase bis zum Unterricht. Für die Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung muss daher das Verständnis von fachspezifischer Unterrichtsqualität durch Mentor*innen und Fachdidaktiker*innen diskutiert werden. So kann eine tatsächliche Wirkung bis zur Unterrichtsebene erreicht werden. Die Fachdidaktik organisiert und moderiert die gemeinsame Diskussion zur Gestaltung des Fachunterrichts. Um die Qualifizierung und Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen dauerhaft in einer hohen Qualität zu gewährleisten, müssen ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen (Designprinzip 5 in Tabelle 1 und Malmberg u.a. 2020).

Designprinzipien für eine Mentor*innenqualifizierung (MQ)	
<p>Leitprinzipien</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meta-Designprinzip: MQ adressiert die ebenenübergreifenden Wirkungsketten. 2. Die Fachdidaktiken moderieren herrschende Fachlichkeitskonstruktionen, Mentor*innen werden dabei als Teil des Fachdidaktik-Teams verstanden. 3. MQ bezieht alle beteiligten Akteurinnen und Akteure ausreichend ein, um geeignete Strukturen zu schaffen: Mentor*innen, Mentees, Fachdidaktiken, Schulleitungen, Schulamts, Institut für Qualitätsentwicklung M-V (2. und 3. Phase) und Fachwissenschaften. 4. MQ nutzt für Entwicklung und stete Weiterentwicklung der Qualitäten ein multiperspektivisches Team. 5. MQ sichert ausreichende Ressourcen für die Tätigkeit der Mentor*innen ab (z.B.: Anrechnungsstunden, Fahrtkosten). 6. MQ wird mittelfristig in bestehende Strukturen eingebunden. 	<p>Umsetzungsprinzipien</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. MQ umfasst Strukturwissen, Selbstkompetenz, Betreuungskompetenz und gegenstandsbezogene Kompetenz. 8. Allgemeine und gegenstandsbezogene Qualifizierungsanteile werden vernetzt und aufeinander bezogen (Inhalte, Arbeitsweisen). 9. MQ findet eine stimmige Balance zwischen Instruktion und moderiertem Austausch der Expertisen der Mentor*innen. 10. MQ bindet aktuelle und individuelle Professionalisierungsinteressen der Mentor*innen (hinsichtlich Mentoring und Unterricht) ein. 11. MQ setzt Maßnahmen zur Anerkennung und zur Identitätsbildung der Mentorinnen und Mentoren. 12. MQ fördert das Verständnis über und die Unterstützung von individuellen Professionalisierungswegen der Mentees. 13. Die verwendeten Medien sind qualitativ so gestaltet, dass sie die Wirkungsketten unterstützen. 14. Die MQ nutzt geeignete Strategien, um langfristige professionelle Lerngruppen anzuregen (und nutzt dafür auch das inhärente Interesse an Kollegenaustausch).

Tab. 1 Designprinzipien für eine fachspezifische Mentor*innenqualifizierung (Malmberg u.a. 2020)

4 Praxisbeispiel: Zusammenarbeit zwischen Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung mit den Fachdidaktiken

Zum Strukturwissen der Mentor*innen gehört es, einen Überblick über das Lehramtsstudium zu besitzen. Während das eigene Studium schon einige Jahre

zurückliegt, verändern sich die Inhalte, Anforderungen und Strukturen des Studiums kontinuierlich. In den letzten Jahren sind beispielsweise Umgang mit der Heterogenität der Lernenden, die wachsende Medienvielfalt und Digitalisierung, die Modularisierung des Studiums und damit verbundene Änderungen in der Prüfungslast Themen der Diskussion. Dort lohnt sich ein genauer Blick auf die schon im Studium erworbenen oder eben auch noch nicht erworbenen Kompetenzen.

Im Rahmen der Mentor*innenqualifizierung führte in jedem Jahr eine Vertreterin des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung in den generellen Ablauf des Lehramtsstudiums ein. In den fachspezifischen Qualifizierungen wurden diese allgemeinen Einführungen vertieft, sodass eine Einordnung der Praxisphasen erfolgen kann.

5 Praxisbeispiel: Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft Genetik und Fachdidaktik Biologie

Mentoring bezieht allgemeinpädagogisches, biologiedidaktisches *und* fachliches Wissen ein. Beispielsweise wurde im Feld der Genetik 2012 die Funktion einer Endonuklease als Genschere CRISPR/Cas9 näher beschrieben. Mit dieser ist es deutlich leichter als zuvor, spezifische Gene zu schneiden. Im Zusammenhang mit der rasanten Entwicklung der Genanalyse in den letzten dreißig Jahren können nun sehr genau Gene ausgeschnitten und ersetzt werden. Der Nobelpreis 2020 für die Entdeckung und Anwendung der Genschere CRISPR/Cas9 zeigt die Bedeutung der Forschung in diesem Feld. Dieses Beispiel zeigt die rasante Entwicklung der Biologie, die in der Regel nach dem Studienabschluss der Biologiementor*innen stattgefunden hat. Für die Mentor*innen besteht somit ein Fortbildungsbedarf, wenn sie sich nicht schon selber in dieses Thema eingearbeitet haben.

Im Rahmen der Mentor*innenqualifizierung führte der Lehrstuhlinhaber der Genetik der Universität Rostock, Prof. Schröder, in aktuelle Entwicklungen der Genetik z.B. in die Genschere CRIPR/Cas9 ein. Im Anschluss experimentierten die Mentor*innen im Labor der Genetik, in dem auch die Lehrkräfteausbildung stattfindet. Die genetischen Versuche stammen aus dem Laborpraktikum des Genetikmoduls, sodass die Mentor*innen einen Einblick in das Biologielehramtsstudium bekommen können.

Für die Organisation der Veranstaltung ist eine Zusammenarbeit der Verantwortlichen der fachlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung notwendig (Nestler & Retzlaff-Fürst 2020). Fachwissenschaftler*innen müssen nicht unbedingt die Mentor*innenqualifizierung mitkonstruieren. Vielmehr ist es eine Aufgabe der Fachdidaktik, die Fachexpert*innen einzubeziehen und die

Bedeutung für den schulischen Unterricht und die Praxisphase in den Blick zu nehmen.

Hericks, Keller-Schneider und Meseth beschreiben die professionelle Neugier als einen Unterschied zwischen Laien und Expert*innen. Beispielsweise testen Bäcker*innen die Brötchen, wenn sie im Urlaub sind, oder Kunstlehrer*innen gehen auch in ihrer Freizeit in Ausstellungen. Die professionelle Neugier beschreibt damit den immanenten Wunsch, sich im eigenen Feld weiterzubilden und Neues zu entdecken. Die professionelle Neugier der Mentor*innen zeigt sich in besonderem Maße im Laborpraktikum (Hericks u.a. 2020). Freude an der Biologie zu wecken, ist eine Aufgabe des schulischen Unterrichts. Auf der Ebene der Praxisphase ist es Aufgabe der Mentor*innen und der Biologiedidaktiker*innen, die professionelle Neugier der Mentees zu fördern.

6 Praxisbeispiel: Schülerforschungszentrum MikroMINT

Im ersten Jahrgang der Mentor*innenqualifizierung haben sich die Mentor*innen gewünscht, schon vor der Praxisphase mehr Zeit mit den Mentees zu verbringen. Durch das intensivere Kennenlernen erhofften sich die Mentor*innen eine bessere Betreuung.

Aus diesem Grund fand im zweiten Qualifizierungsdurchgang ein gemeinsamer Einführungstag am MikroMINT-Schülerforschungszentrum Rostock statt. Studierende der Praxisphase „Schulpraktische Übungen“ und Mentor*innen mikroskopierten gemeinsam mit Techniken, die auch die Mentor*innen noch nicht kannten, sodass die professionelle Neugier aller Beteiligten adressiert wurde.

In einem Dreischritt wurden die Themen an mehreren Stationen aufgearbeitet:

1. fachliche Besprechung der Mikroskopiertechniken und des Gesehenen,
2. Ableiten von Erkenntnissen für den eigenen Unterricht
3. Reflexion bezüglich der gemeinsamen Praxisphase.

Diese Zusammenarbeit förderte das gegenseitige Kennenlernen, da die Mentor*innen ebenso wie die Studierenden Teilnehmende der Qualifizierung waren. Am Nachmittag dieses Weiterbildungstages planten dann Mentor*innen und Mentees den gemeinsamen Unterricht in ko-konstruktiven Unterrichtsbesprechungen.

7 Praxisbeispiel: Phasenübergreifende Zusammenarbeit mit der zweiten Phase

Die zweiphasige Ausbildung der angehenden Lehrkräfte fordert die beteiligten Akteur*innen besonders heraus, weil unterschiedliche Institutionen für die beiden Phasen zuständig sind. Im Rahmen der Mentor*innenqualifizierung (Poster, Abbildung 2) wurde aus diesem Grund besonderer Wert daraufgelegt, mit gemein-

Station 11: Zusammenarbeit in der Lehrer*innenausbildung zwischen Universität, IQ M-V und Schule

Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen ist eine stetige Herausforderung für alle Akteur*innen, die an der Lehrer*innenbildung beteiligt sind. Erfahren Sie an dieser Station Unterstützungsmöglichkeiten der Universität und des IQ M-V. Leiten Sie gemeinsam Potentiale für die Zusammenarbeit zur bestmöglichen Förderung der angehenden Lehrer*innen ab.

Ziel: Die Mentor*innen lernen mit Blick auf das Kontext-Modell zum Mentoring die Unterstützungsangebote für die Lehrer*innen-ausbildung durch Uni und IQMV kennen. Die Akteur*innen erörtern zukünftige Potentiale für die Ausbildung.

SPÜ

Referendarat

Unterricht

Aufgaben:

11.1 Auseinandersetzung mit Vorgaben und Theorie (ca. 10 Minuten)

- Setzen Sie sich mit dem Kontextmodell zum Mentoring von Kreis (Material 11.1) auseinander.
- Hören Sie die Ausführungen zu Unterstützungsangeboten für Mentor*innen durch die Universität und das IQ M-V.

11.2 Diskussion mit Ergebnis (ca. 17 Minuten)

- Sammeln Sie gemeinsam in der Tabelle auf dem Flipchart mögliche Synergieeffekte für die Ausbildung angehender Lehrer*innen. Benennen Sie dabei die Herausforderungen und diskutieren Sie gemeinsame Lösungen.
- *Mögliche weiterführende Diskussionsfragen:*
 - In welchen Bereichen funktioniert die Zusammenarbeit der Akteur*innen gut?
 - Wo liegen die Potentiale für die Zusammenarbeit in der Zukunft?
 - Welche Kommunikationskanäle bestehen und können für die Ausbildung der Lehrer*innen ausgebaut werden?
 - Welche konkreten Schritte können die Akteur*innen in den nächsten Monaten tun, um die Potentiale der Zusammenarbeit umzusetzen?

11.3 Reflexion (ca. 2 Minuten)

- Wählen Sie aus den drei Reflexionsfragen eine für Sie passende aus und kleben Sie sich diese auf den Reflexionszettel. Formulieren Sie gegebenenfalls eine eigene Reflexionsfrage.

Reflexionsfragen:

- Wie konnten Sie in Ihrer Ausbildung von Synergieeffekten zwischen den Ausbildungsinstitutionen profitieren? Welche Schritte leiten Sie für Ihr Mentoring ab?
- Welchen Beitrag können Sie als Mentor*in zur Zusammenarbeit zwischen den Institutionen leisten?
- Wie können Sie vorhandene Unterstützungsangebote für Mentor*innen effektiv nutzen?

11.4 Feedback (ca. 1 Minute)

- Geben Sie bitte auf dem Feedbackzettel (rot) Rückmeldungen zur Station.

Abb. 2 Poster zur Stationsarbeit zur Diskussion des Kontext-Modells zum Mentoring

samen Veranstaltungen auf eine kohärente Ausbildung hinzuwirken. So nahmen in den Jahren der Qualifizierung verschiedene Vertreter*innen der zweiten Ausbildungsphase teil und beantworteten den Mentor*innen Fragen zu beiden Ausbildungsphasen. Das Verständnis der Zwänge und Entscheidungsgründe weiterer Beteiligter wirkt positiv auf die gemeinsame Zusammenarbeit.

Station 1: Kompetenzentwicklung der Studierenden in der SPÜ

Die Unterstützung der Entwicklung der Fähigkeiten der Studierenden in den Schulpraktischen Übungen ist eine zentrale Aufgabe der Mentor*innen für diese Praxisphase. An dieser Station besteht die Möglichkeit, sich vertieft mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Ziel: Mentor*innen formulieren die Kompetenzen, die die Studierenden in der Praxisphase SPÜ entwickeln sollen.

Aufgaben:

1.1 Individuelle Vorstellungen (ca. 5 Minuten)

- Die SPÜ sind die ersten Praxisphasen der Studierenden im Studienverlauf. Formulieren Sie jeder drei Kompetenzen (gelbe Klebezettel), an denen Lehramtsstudierende in den SPÜ arbeiten sollten.

1.2 Auseinandersetzung mit Vorgaben und Theorie (ca. 10 Minuten)

- Ordnen Sie die Praxisphase in den Studienverlauf (Material 1.1) und die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrer*innen (Material 1.2) ein.
- Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Standards für die Lehrerbildung (Material 1.3) aufgestellt. Verschaffen Sie sich einen Überblick über diese.
- Für die Lehrveranstaltungen wurden Modulbeschreibungen (Material 1.4 bis 1.6) mit den Zielen erstellt. Verschaffen Sie sich auch über diese einen Überblick.

1.3 Diskussion mit Ergebnis (ca. 12 Minuten)

- Formulieren Sie gemeinsam aus den von Ihnen erstellten Kompetenzen und den Erkenntnissen aus den Materialien fünf zentrale Kompetenzen, die die Studierenden in der Praxisphase SPÜ entwickeln sollen. (Schreiben Sie diese auf die grünen Klebezettel.)

1.4 Reflexion (ca. 2 Minuten)

- Wählen Sie aus den drei Reflexionsfragen eine für Sie passende aus und kleben Sie sich diese auf den Reflexionszettel. Formulieren Sie gegebenenfalls eine eigene Reflexionsfrage.

Reflexionsfragen:

- Wie können Mentor*innen die Studierenden bei der Entwicklung der gemeinsam erarbeiteten Kompetenzen in der Praxisphase SPÜ unterstützen?
- Wie muss die Praxisphase SPÜ gestaltet sein, damit eine optimale Kompetenzentwicklung möglich ist? Was genau muss ich bei der Betreuung verändern?
- An welchen Kompetenzen müssen die Studierenden in der Praxisphase SPÜ nicht arbeiten? Wie kann ich einen Fokus auf die wichtigen Kompetenzen legen?

1.5 Feedback (ca. 1 Minute)

- Geben Sie bitte auf dem Feedbackzettel (rot) Rückmeldungen zur Station.

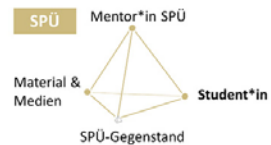


Abb. 3 Poster zur Stationsarbeit zur Diskussion der zu fördernden Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien

Zudem fördert eine phasenübergreifende Betrachtung der Lehrkräftebildung Klarheit über die Ziele der unterschiedlichen Praxisphasen. Die Schulpraktischen Übungen finden meist in der Mitte des Studiums statt. Die didaktischen und methodischen Kenntnisse der Studierenden sind noch nicht so ausgeprägt wie im Referendariat. Die zuvor genannte Kenntnis über den Umfang der fachdidaktischen Module schafft auch hier Verständnis für die Lehramtsstudierenden und ermöglicht eine umfassende Begleitung der Mentees (vgl. Arbeitsposter Abbildung 3).

8 Rückschlüsse für die Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung

Eine Mentor*innenqualifizierung kann zu einem Forum für die Kohärenz der Lehrkräftebildung werden. In diesem werden aktuelle fachliche und ausbildungsbezogene Diskussionen geführt, Verständnis für die anderen Akteur*innen geweckt und eine Zusammenarbeit zur gemeinsamen Förderung der angehenden Lehrkräfte aufgebaut.

Die Fachspezifität der Qualifizierung erhöht die Potentiale der Mentor*innenqualifizierung, weil insbesondere auch Fachwissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und Fachseminarleiter*innen an der Qualifizierung beteiligt sind. Für die Anbahnung der Zusammenarbeit braucht es ein aktives Zentrum, welches Kontakte zu allen Akteur*innen herstellen kann. Die Mitarbeiter*innen der Fachdidaktiken können diese Rolle im besonderen Maße übernehmen, weil sie sowohl den Fach- als auch den Schulbezug haben.

Nicht zuletzt zeigt das Beispiel des Qualifizierungstages am MikroMINT-Schülerforschungszentrum, dass auch der Einbezug der Studierenden in die Diskussionen und Gestaltung der Praxisphasen gewinnbringend ist.

Literatur

- Ellis, Neville John; Alonzo, Dennis & Nguyen, Hoa Thi Mai (2020): Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. In: *Teaching and Teacher training*, 92. Jg., 103072.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela & Meseth, Wolfgang (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In: Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–26.
- Kreis, Annelies (2012): *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Nestler, Emanuel; Malmberg, Isolde; Heinrich, Gudrun & Retzlaff-Fürst, Carolin (2020): Praxisphasen als Räume der Konstruktion von Fachlichkeit. In: Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia

- Košinär (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien 2020. Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Münster, New York: Waxmann, 163–178.
- Nestler, Emanuel & Retzlaff-Fürst, Carolin (2020): Die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender. In: Yvette Völschow & Katrin Kunze (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften.
- Nestler, Emanuel; Retzlaff-Fürst, Carolin & Groß, Jorge (in Druck): Train the trainer in the jigsaw puzzle of biology education: effects of mentor training on teaching quality.
- Malmberg, Isolde; Nestler, Emanuel & Retzlaff-Fürst, Carolin (2020.): Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In Florian Hesse & Will Lütgert (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–106.
- Prediger, Susanne; Leuders, Timo & Rösken-Winter, Bettina. (2017): Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. In: Jahrbuch für allgemeine Didaktik, 159–177.

Maximilian Piotraschke

Musiklehren lernen zu lehren: Die Arbeit am Querschnittsthema *Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen* in der Musikmentor*innenqualifizierung an der hmt Rostock

*Der Beitrag beleuchtet die praktische Umsetzung des musikdidaktischen Curriculums zur Qualifizierung von Mentor*innen. Diese ist darauf ausgerichtet, Musiklehrer*innen in der Betreuung von Studierenden im Praxisjahr Schule zu unterstützen und gleichzeitig persönliche Entwicklungsvorhaben der Musiklehrer*innen zu erschließen und zu bearbeiten. Neben der Reflexion solcher Entwicklungsvorhaben fokussiert die folgende Darstellung vor allem auf gemeinsame Querschnittsthemen in der musikdidaktischen Fortbildung: Während der kollaborativen Bearbeitung eines Themas verzahnen sich vielfältige Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand und das Know-how des Mentorings Musiklehren lernen in kollegialer Antizipation und Reflexion, worauf sich die Arbeit mit den Studierenden und die individuelle Entwicklung als Musikmentor*in stützen. Die folgenden Überlegungen lassen sich einerseits als Inspiration zur Planung von Projekten im Musikunterricht zum Thema Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen lesen. Andererseits eignet sich der aufgezeigte Weg der Antizipation und Reflexion von Rollen und Aufgaben zur Betreuung von Studierenden in Unterrichtspraktika zur Übertragung in andere Fächer und Kontexte.*

1 Umsetzung des Curriculums zur Qualifizierung von Mentor*innen im Fach Musik

Im Rahmen des Verbundprojekts *LEHREN in M-V* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung besteht eine der zentralen Aufgaben in der Entwicklung, schleifenweisen Erprobung und Implementierung eines landesweit einsetzbaren Curriculums zur Qualifizierung von Mentor*innen zur Betreuung von Studierenden oder Referendar*innen. Die Besonderheit in der Entwicklung besteht darin, dass das Mentoring sowohl aus allgemeinpädagogischer als auch fachdidaktischer Perspektive gedacht wird, was sich wiederum in der grundsätzlichen Gliederung der Fortbildung niederschlägt: Die insgesamt drei Leistungspunkte bzw. 90 Arbeits-

stunden umfassende Qualifizierungsreihe verbindet zu gleichen Teilen beide Bereiche.¹

Die musikspezifische Qualifizierungsreihe im Rahmen des Projekts *PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten*² verfolgt zwei übergeordnete Ziele:

1. Qualifizierung von Mentor*innen zur Umsetzung der spezifischen Anforderungen des Praxisjahres Schule,
2. Etablierung einer professionellen Lerngruppe von Musiklehrenden, die musikdidaktische Innovationen an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule vermittelt.

Zu 1): Das Praxisjahr Schule setzt in seinen Phasen unterschiedliche Schwerpunkte. Die alle vier Wochen stattfindenden Treffen der Musikmentor*innen dienen dazu, die inhaltlichen Aspekte der Schulpraxis abzusichern, wie z.B. die Arbeit mit verschiedenen Beobachtungsinstrumenten. Hierbei werden u.a. auch Themen der allgemeinen Qualifikation mit der musikdidaktischen Perspektive verschränkt (vgl. Malmberg u.a. 2018). Arbeits- und Kommunikationsformen, die den Lernort des Praxisjahres an den Schulen prägen sollen, werden in den gemeinsamen Veranstaltungen angelegt, wie die Pflege stärkeorientierten Feedbacks, die Erprobung ko-konstruktiver Gesprächskultur und die Diskussion impliziten Reflexionswissens.

Zu 2): Äußerlich gliedert sich die spezifisch musikdidaktische Veranstaltungsreihe entsprechend der Fachstruktur in drei Arbeitsbereiche. Ausgehend von der Reflexion der eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale wählen die Mentor*innen in jedem Bereich ein individuelles fachliches Weiterbildungsziel aus: im Bereich *Musik gestalten* werden künstlerische Anliegen bearbeitet, im Bereich *Musik erschließen* erfolgt die Auswahl musiktheoretischer oder musikwissenschaftlicher Schwerpunkte und im Bereich *Musik vermitteln* wird ein pädagogisches Entwicklungsvorhaben formuliert, welches in Hinblick auf die Arbeit als Mentor*in mit den Mentees hin ausdifferenziert, entwickelt und erprobt wird. Schließlich präsentieren sich die Mentor*innen gegenseitig die Ergebnisse ihrer Arbeit und reflektieren die Prozesse.

Mentor*in	Musik erschließen:	Musik vermitteln:	Musik gestalten:
1	Entwicklungsstufen im musikalischen Lernen von Grundschulkindern	Leistungsbewertung von Gesang und künstlerischer Gruppenarbeit	Chorleitung in der Grundschule: Dirigieren, Einsätze geben, zweistimmiges Chorleiten

1 Für die Inhalte der allgemeinen Qualifizierung siehe: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/>.

2 <https://www.hmt-rostock.de/studium/probe-praxisjahr-schule/>.

2	<i>Neue Musik</i> als Themengebiet erschließen	Angemessene didaktische Reduktion komplexer musikalischer Bereiche mit angemessener methodischer Umsetzung (Schwerpunkte) im Unterricht	<ol style="list-style-type: none"> 1. Improvisation Klavier/Gitarre Üben/Entwicklung/Verbessern → Unterrichtspraxis (Zwischenspiele und Intros) 2. Musik mit Körper und Stimme (Rhythmisch, Body- und Vokalpercussion) → Unterrichtspraxis 3. Pop-Gesang, um Bandsängerinnen anzuleiten 4. Bandinstrumente vertiefen → Bandleitung Workshops!
3	Wissenschaftliche Vertiefung von musikalischen Analysemethoden	Vermittlung von musikalischer Analyse als Kompetenz in der Oberstufe	Schulpraktisches Klavierspiel Gesangstechnik Pop-World
4	Songs schreiben und arrangieren	Unterstützungsmethoden, damit Kinder den Gesang von der Lehrer*innenstimme abnehmen; effiziente Vermittlung von Stimmen	Transponieren am Klavier Drumset: Groove-Varianten
5	tiefergehendes ‚Synthesewissen‘ zur <i>Wiener Klassik</i> : politische, literarische, religiöse, philosophische, gesellschaftliche und technische Entwicklungen, zentrale musikalische Neuerungen: „Warum Mozart und nicht Salieri?“	Musiktheorie und Musikgeschichte schülerorientiert vermitteln	Bis Mai 2018 vertiefte ich meine Kenntnisse im Komponieren und Arrangieren von Songs. Ich komme von einer Motividee zur Harmonisierung und Instrumentierung.

Tab. 1 Beispiele für individuelle Entwicklungsvorhaben 2017/2018³

³ Die Angaben wurden hier, wie auch in allen weiteren Tabellen, anonymisiert.

Wie Tabelle 1 widerspiegelt, waren die Bedarfe im Qualifizierungsjahrgang 2017/2018 sehr individuell, was zu einer reichen Themenvielfalt führte. Bei der Verfolgung eines Lernanliegens über das Schuljahr hinweg vermischten sich bei vielen die Anliegen in den Bereichen *Musik erschließen* und *Musik vermitteln*. Das ist beispielsweise bei Mentor*in fünf bereits in der Ausrichtung der Themen offensichtlich. Aufgrund der knapp bemessenen Zeit schien es von großer Relevanz, das gewonnene Wissen gleich in konkreten Unterrichtsreihen in Hinblick auf eine Lerngruppe musikdidaktisch aufzubereiten. Im abschließenden Kolloquium drehte sich der Austausch um Methoden der Erarbeitung, die Präsentation der Unterrichtsreihen und Materialien sowie die gemeinsame Reflexion der Unterrichtsverläufe. Hierbei erwies sich vor allem der potenzielle Transfer der Materialien in andere Alters- und Leistungsstufen als fruchtbares Thema.

2 Einführung von Querschnittsthemen am Beispiel *Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen*

Mit dem Aufwuchs in den Studierendenkohorten hat sich auch das Mentor*innennetzwerk stetig erweitert. Dadurch ergab sich eine heterogene Gruppenkonstellation, in welcher bereits Qualifizierte und Noviz*innen zusammenarbeiten. Aus diesem Umstand heraus hat sich die Arbeit an Querschnittsthemen als ergiebige Alternative entwickelt. In kooperativer Weise handelt die Gruppe einen gemeinsamen musikdidaktischen Schwerpunkt aus, der über das akademische Jahr hinweg vertieft wird. Ausgehend von der gemeinsamen Erschließung des aktuellen musikdidaktischen Forschungsstandes entstehen Unterrichtsreihen zum Thema in allen Schulstufen. In kollegialer Zusammenarbeit werden diese in Hinblick auf das Lernpotenzial sowohl in Bezug auf die Mentees als auch die Schüler*innen geplant und die Ergebnisse ausgewertet. Querschnittsthemen der vergangenen Jahre waren z.B. *Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen*, *Digitale Musikunterricht* und *Kultursensibler Musikunterricht*. Der Begriff *Querschnitt* adressiert den Aspekt, dass alle beteiligten Akteur*innen an dem Thema lernen: Schüler*innen, Studierende, Mentor*innen und Fachdidaktiker*innen.

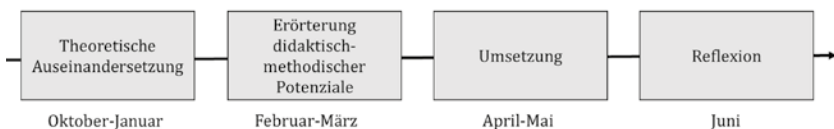


Abb. 1 Ablauf der Arbeit an Querschnittsthemen

Die gemeinsame Planung und Durchführung der Arbeit im Jahr 2019/2020 bildet seither die Blaupause für die Meta-Planung. In diesem akademischen Jahr verständigte sich die Gruppe auf das erste gemeinsame Querschnittsthema *Musik erfinden und Komponieren mit Kindern und Jugendlichen*, dessen Umsetzung exemplarisch vorgestellt wird (Abbildung 1).

Den Auftakt bildet die *Theoretische Auseinandersetzung*. Hier erschließen sich alle Beteiligten die zum Zeitpunkt aktuelle und relevante musikdidaktische Literatur zum Querschnittsthema. Aus der Kenntnis der Breite verschiedener Ansätze und Projektformen⁴ resultiert die anschließende Vertiefung, z.B. in das Gebiet der Kreativitätsforschung. Ein Ergebnis zeigt sich in der Verknüpfung der Arbeiten von Renate Reitinger und Graham Wallas zu einem Phasenmodell (Wallas 1926; Reitinger 2008). Dieses wird zum Ausgangspunkt für die Planung von Kompositionsprojekten an den verschiedenen Standorten im Schulnetzwerk:

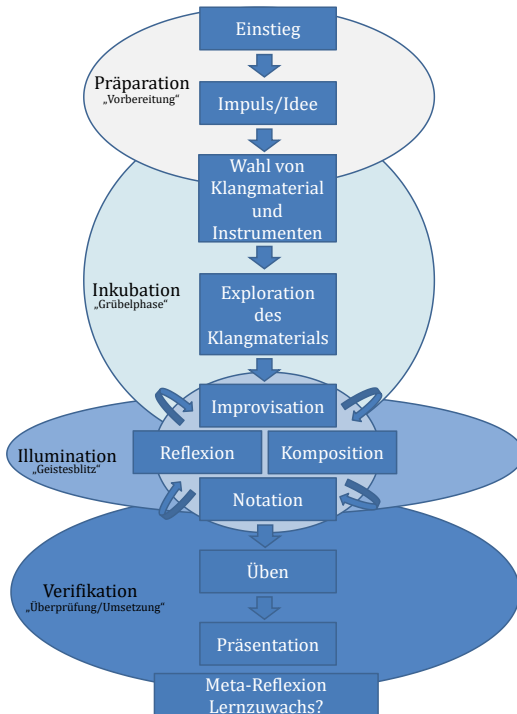


Abb. 2 Phasen eines Kompositionsprojekts in der Zusammenführung (Wallas 1926; Reitinger 2008).

⁴ Vgl. Schneider (2001); Krämer (2012); Jäger (2015); Beineke (2016); Ziegenmeyer (2016); Kranefeld & Mause (2018); Petri-Preis (2018).

Die Phasen des Modells bieten sich gleichzeitig als Schritte zur *Erörterung des didaktisch-methodischen Potenzials* in Hinblick auf die Umsetzung des Kompositionsprojektes an: Hierbei stehen zunächst das Interesse der Lehrperson, das kompositorische Material als Impuls/Idee und die erwünschten Lernzuwächse bzw. Erfahrungspotenziale für Schüler*innen mit genuin musikalischen Umgangsweisen im Fokus der Überlegungen. Insbesondere die Diversität der Voraussetzungen in den Alters- und Lernstandsstrukturen der Schüler*innen an den einzelnen Schulen sorgte für neue Perspektiven und Impulse für das jeweils eigene musikunterrichtliche Handeln. Ausgehend von den Projektplanungen erfolgt in einem zweiten Schritt die Überlegung dahingehend, wie Studierende in die Lage versetzt werden können, im Team von drei bis vier Personen ein solches Projekt zu gestalten. Die *Umsetzung der Projekte* mündet in einer Aufführung aller Kompositionen im Rahmen eines Schüler*innenkonzertes im Katharinensaal der hmt Rostock. Am Abschluss des Jahres findet die gemeinsame *Reflexion* des Gesamtprozesses statt. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, die Faktoren herauszuarbeiten, die vor dem Hintergrund der eigenen Entwicklung als Mentor*in zu erfolgreichem Musiklernen führen – auf Seiten der Schüler*innen einerseits und zum vertiefenden Musiklehren lernen auf Seiten der Studierenden andererseits.

3 Musiklehren lernen zu lehren: Prozess- und Rollenverständnisse

In der Phase *Erörterung des didaktisch-methodischen Potenzials* fallen die Bereiche musikdidaktische Fortbildung und Mentoring im Fach Musik zusammen. Zur Entwicklung und Reflexion der Projektideen und der Klärung der Prozesse, Inhalte und Rollen erweist sich die Adaption des Tetraeder-Modells der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung als brauchbares Instrument (vgl. Prediger u.a. 2017). Die Abwandlung stellt sich in den Dienst der Perspektive der Musikmentor*innen, indem nur die Fortbildungs- und Unterrichtsebene dargestellt werden. Auf diese Weise kristallisieren sich die verschiedenen Perspektiven und Bedarfe heraus (Abbildung 3).

In der Analyse erweist es sich als hilfreich, den umgekehrten Weg zu gehen und danach zu fragen, wer was lernen soll und welche Konsequenzen daraus für das Lehren auf den verschiedenen Ebenen entstehen, denn in solch komplexen Konstellationen droht das eigentliche Ziel (das Musiklernen der Schüler*innen) ansonsten leicht aus dem Blick zu geraten. Im Kern verbinden sich mit der Einheit in allen Schulstufen folgende Ziele für die Schüler*innen:

- Kenntnis/Erprobung verschiedener Materialien/Kompositionstechniken/Notationsweisen,

- Überführung von Improvisationen in notierte Kompositionen,
- Üben und konzertante Aufführung der Kompositionen,
- Reflexion der musikalischen (Gruppen-)Arbeit, des gewonnenen Stücks Musik im Vergleich zu anderen Gruppen und des individuellen Musiklernens.

Um den Schüler*innen dieses Lernen zu ermöglichen, liegt die Aufgabe bei den Studierenden, ein geeignetes Lernarrangement zu entwickeln. Hierfür müssen sie in die Lage versetzt werden, die allgemeinen Prinzipien der Planung von Musikunterricht in Hinblick auf ein Kompositionsprojekt zu spezifizieren:

- musiktheoretische bzw. -wissenschaftliche Kenntnis der Kompositionstechniken und die Fähigkeit ihrer Anwendung,
- Wissen um Projektmethoden und ihre Umsetzung im Musikunterricht,
- Kenntnis und Anwendung von Lehrtechniken zur musikpädagogischen Begleitung von Kompositionsprozessen, z.B.:
 - Impulse zur Initiierung kreativer Prozesse,
 - fruchtbare Moderation von Kleingruppen,
 - Leitung von musikalischen Improvisations-, Notations- und Übephasen
 - Reflexion und Feedback,
 - Beurteilung von kreativen Gruppenprozessen.

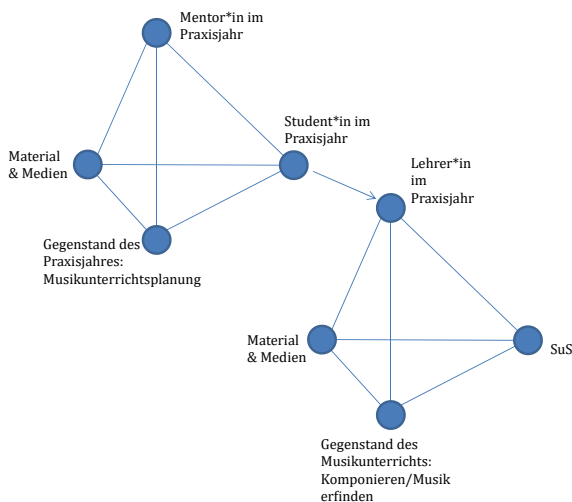


Abb. 3 Rollen im Praxisjahr Schule

In den Lernbedarfen der Studierenden zeigt sich zudem der Wechsel von der Lernenden- hin zur Lehrendenrolle, dessen Anbahnung, Moderation und Reflexion

in der Verantwortung der Mentor*innen liegt. Dabei liegt die Herausforderung vor allem darin, dass sich dieser Wechsel erst mit der Selbsterprobung im Musikraum vollzieht. Während allgemeine Kenntnisse zum Projekt oder Kompositionsthema im Vorfeld vermittelt oder erlernt werden können, sind Momente der Selbsterfahrung in der Anleitung einer Probe nur bedingt vorhersehbar. Die Bedarfe auf Studierendenseite erweisen sich in diesem Kontext als sehr individuell und variieren stark. Somit wird zunächst allgemein transparent, dass Musikmentor*innen als Lehrende gleichzeitig Lernprozesse von Schüler*innen und Studierenden betreuen. Für sie stellt sich in der Antizipation dieser Situation die Frage, wie sie das Musiklehren selbst lernen zu lehren. Um darauf Antworten zu finden, werden die Kompositionsprojekte im Vorfeld jeder Phase konkret daraufhin hinterfragt, in welcher Rolle die Akteur*innen jeweils agieren. Am Beispiel der Lern- und Prozessziele für die Illuminationsphase mit dem Fokus auf die Notation und Reflexion verdeutlicht sich die Arbeitsweise, deren Ergebnis auf Flipcharts dokumentiert ist:

Mentor*in	... Schüler*innen	... Studierende
1	<ul style="list-style-type: none"> – graphische Notation erfinden/ kennnenlernen – in Gruppen arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – Anleiten und Leiten der Gruppe – Unterstützung bei Entscheidungsfindung – Gesprächsführung
2	– siehe 1	– stehen beratend zur Seite
3	<ul style="list-style-type: none"> – Erarbeitung eines Notations- katalogs – Überprüfung der Spielbarkeit von Partituren 	– stellen Notation/Partituren verschiedener Epochen vor
4	– schreiben eigene Strophen, die mit der ‚hook-line‘ aus der Gruppearbeit zusammensetzt wird	– k. A.
5	<ul style="list-style-type: none"> – klassische grafische Notations- zeichen kennnenlernen – freie grafische Notation erfinden (nach Art & Verständnis der Kinder) – Präsentation der Notation – Diskussion: Ist gewählte Notation für alle umsetzbar? Wie begründen wir Änderungen? 	<ul style="list-style-type: none"> – aktiv unterstützend/mitwirkend – vermitteln klassische grafische Notationszeichen

6	<ul style="list-style-type: none"> – grafische Notation, ggf. Alternativen auf Praktikabilität hin überprüfen/erfinden – Arbeit in Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> – Anleiten der Gruppen → Impulse geben – Alternativen aufzeigen → konstruktive Ideen formulieren in Hinblick auf Heterogenität der Prozesse
7	<ul style="list-style-type: none"> – Impuls „Warteschleife“ konkretisieren: Notation (Melodie, Begleitung) – Zwischenpräsentation mit Auto-Notationsprogrammen 	<ul style="list-style-type: none"> – Anleiten, techn. Hilfe

Tab. 2 Lern- und Prozessziele für die Illumination, Bereich: NOTATION & REFLEXION

Im Anschluss an die stille Sammlung der Ziele können offene Punkte nachgefragt und diskutiert werden. Vor dem Hintergrund der projektspezifisch ausformulierten Ziele leitet die Mentor*innen-Gruppe aus der Zusammenschau typische Rollen für die einzelnen Phasen ab.

SuS	Studierende	Mentor*innen
sind der <i>aktive Part</i> → Lernen durch Versuch und Irrtum	<i>begleiten</i> den Prozess der SuS: → zum Teil durch Anleitung → beratend → binnendifferenzierte Impulse	<i>halten die Fäden zusammen:</i> Prozess überwachen → geben Rückmeldung → beraten/evaluieren

Tab. 3 Rollen im Prozess der Illumination, Bereich: NOTATION & REFLEXION

Sowohl die projektspezifische als auch die verallgemeinernde Darstellung der Rollen im gemeinsamen Prozess erleichtert die Planung mit den Studierenden ungemein, da bereits im Vorfeld die nächsten Entwicklungsschritte der Mentees im Zusammenhang mit der konkreten Lehr-Lernsituation bedacht werden. Das *Wie des Mentorings, also das Musiklehren zu lehren*, wird gemeinsam in der Gruppe gelernt, indem an konkreten Fällen das Vorgehen kollaborativ erörtert wird. Das kollegiale Gespräch darüber, mit welchen Mitteln Studierende in den Situationen betreut werden können, ist dabei deshalb von großem Wert, da Erfahrungen und Wissen darüber, welche Handlungen als Mentor*in in Verknüpfung mit einer konkreten Lernphase der Mentees im übergreifenden Lernarrangement, das auf Schüler*innen zielt, expliziert werden. An einem Beispiel bei *Mentor*in 6* lässt sich das greifbar illustrieren: Die Betreuung der Kleingruppen bedarf einer zurückhaltend-unterstützenden Haltung der Lehrperson, die der Gruppe Raum zur Entfaltung lässt und gegebenenfalls Impulse liefert, um Prozesse in Gang zu bringen oder zu differenzieren. In der Gruppe wurden die Studierenden unter-

schiedlich eingeschätzt, teils als zurückhaltend, teils als extrovertiert. Für diese Konstellation konnte im Vorfeld eine passende Vorbesprechung skizziert und übergreifend abgeleitet werden, mit welchen Mitteln ein Coaching in der Situation gewinnbringend für die Mentees eingesetzt werden könnte. Indem bereits im Vorfeld mit den eher zurückhaltenden Studierenden konkrete Impulse vorbereitet werden und die Studierenden mit erfahrungsgemäß hohen Redeanteilen der Vorschlag der Selbstüberprüfung durch eine Stoppuhr unterbreitet wurde, gibt es gemeinsame Indikatoren, die bereits in der Situation bearbeitet werden können und in der Nachbesprechung als Ankerpunkte für die Reflexion zur Verfügung stehen. Über das Jahr hinweg zeichnen sich so Fallbeispiele ab, deren Entwicklung in Verbindung mit konkreten Betreuungshandlungen berichtet und reflektiert werden können und dabei gleichzeitig auch die eigene Arbeit als Mentor*in hinterfragen.

4 Fazit und Ausblick

Während der in Auszügen dargestellten Arbeit am Querschnittsthema verhinderte die COVID-19-Pandemie mit den Lock-Downs die geplante Durchführung der Projekte. In der akuten Notlage und auch gegenüber allen folgenden Herausforderungen bewährte sich die Musikmentor*innengruppe dadurch, als Team brauchbare Lösungen zu entwickeln. Relativ zügig wurden Wege des digitalen Austauschs beschritten und frühzeitig die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lernangebote in Musik erprobt und beschrieben. Daraus ließen sich wiederum sehr konkrete Aufgaben für Studierende formulieren, die ihr Praxisjahr in digitaler Weise fortsetzten, was einen großen Gewinn für alle Beteiligten darstellte. Die Arbeit am gemeinsamen Querschnittsthema entwickelt sich indes zu einer routinierteren Struktur in den wiederkehrenden Veranstaltungen der Musikmentor*innen zum Praxisjahr Schule. Im gewählten Feld lassen sich stets individuelle Schwerpunkte formulieren, sowohl musikdidaktisch als auch in Hinblick auf das Musikmentoring. Dadurch vertiefen sich auch neue Mentor*innen schnell in die theoretischen Hintergründe ihrer Aufgaben, während die kollaborative Zusammenarbeit selbst das intrinsische Ziel der Gruppe wird.

Die beschriebene Arbeit an Querschnittsthemen lässt sich möglicherweise auch in anderen fachdidaktischen Kontexten gewinnbringend anwenden, in denen Mentor*innen in einer professionellen Lerngruppe das Lehren lernen zu lehren. Wichtig scheint hierbei, dass Hochschullehrende sich in eine moderierende und organisierende Rolle begeben. Auf diese Weise erhalten die inhaltlichen Bedarfe und Interessen der Mentor*innen genügend Raum, in welchem sie sich genuin fachdidaktisch und mentoring-spezifisch weiterbilden: Mit Hilfe des geteilten Gegenstands lassen sich die nächsten Entwicklungsschritte von

Schüler*innen, Studierenden und Mentor*innen im gemeinsamen Prozess formulieren. Im Vollzug dieser Schritte in verschiedenen Kompetenzbereichen (v.a.: fachdidaktisch, fachwissenschaftlich, mentoring-spezifisch) und der gemeinsamen Reflexion des Vollzugs ereignen sich Professionalisierungsschleifen, die schließlich einen wichtigen Anteil in einer gelingenden Lehrer*innenbildung ausmachen.

Literatur

- Beineke, Viviane (2016): Komponieren mit Kindern in einer deutschen Schule. Ein Blick aus der Perspektive einer brasilianischen Musikpädagogin. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 69. Jg., 34–38.
- Jäger, Stefan (2015): Experimentelle Musik in der Hauptschule. Augsburg: Wißner.
- Krämer, Oliver (2012): Verklänglichen; Visualisieren. In: Norbert Heukäufer (Hrsg.): *Musikmethodik*. In: *Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 240–256.
- Kranefeld, Ulrike & Mause, Anna-Lisa (2018): Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In: *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft*, 59. Jg., 139–151.
- Malmberg, Isolde; Nestler, Emanuel & Piotraschke, Maximilian (2018): Mentor*innenqualifizierung aus fachdidaktischer Perspektive gestalten. Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 4, 46–51.
- Petri-Preis, Axel (2018): „Zusammenspiel?“ – Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 77. Jg., 56–58.
- Prediger, Susanne; Leuders, Timo & Rösken-Winter, Bettina (2017): Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. In: *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 159–177.
- Reitinger, Renate (2008): *Musik erfinden: Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Schneider, Hans (2001): KLANGNETZE: Schüler erfinden und realisieren mit Musikern und Komponisten eigene Musik. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 11. Jg., 50–57.
- Wallas, Graham (1926): *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Ziegenmeyer, Anette (2016): Komponieren in der Schule. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 69. Jg., 53–5.

Teil 2
Reflexive Praxisphasen

Christian Taszarek

Ein Ziel, zwei Systeme: Wie ganzjährige Kooperationen zwischen Hochschule und Schule gelingen können

Kooperationen zwischen lehrkräftebildenden Hochschulen und Schulen bedürfen eines gemeinsamen Rahmens, um langfristige und kontinuierliche Partnerschaften aufbauen zu können. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Zyklen des universitären und des schulischen Jahres gestaltet sich die Zusammenarbeit jedoch schwierig. Der vorliegende Beitrag untersucht Hürden für eine gewinnbringende Kooperation zwischen Hochschule und Schule in den Bereichen Kooperationszeiträume, Erwartungshaltung, Begleitung und Kontinuität. Mit dem Modell einer ganzjährigen schulpraktischen Kooperation von Hochschule und Schule wird ein Vorschlag skizziert, der unter Berücksichtigung der systemischen Eigenheiten auf eine langfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit beider Institutionen abzielt.

1 Kooperation ermöglichen – aber wann?

Oft werden sich Schulen und lehrkräftebildende Hochschulen schnell einig – eine Kooperation ist für beide Seiten gewinnbringend: Die Studierenden sammeln Praxiserfahrungen, die Lehrkräfte werden unterstützt und profitieren wie die Studierenden vom Austausch. „Das ist wunderbar“, freuen sich einige Koordinierende an der Partnerschule nach dem ersten Gespräch. „Die Studierenden können dann gleich ab August kommen!“ Universitätsseitig ging die Vorlesungszeit da gerade erst zu Ende. Die Lehrveranstaltungen beginnen erst wieder im Oktober, Studierende können frühestens dann in kooperativen Formaten lernen und unterstützen. Ein Zwei-Monatsloch klafft auf.

Spätestens jetzt gilt es, die Fragen der praktischen Umsetzung von Kooperation in den Blick zu nehmen. Hochschulen und Schulen strukturieren ihr Jahr in unterschiedlichen Zyklen (siehe Abbildung 1). Kompatibel sind sie nur phasenweise.

Schulen arbeiten bis auf maximal zweiwöchige Ferien zu Weihnachten, im Winter und zu Ostern durchgängig im Zeitraum Mitte August bis Juni. Das akademische Jahr hat nur zwei Vorlesungsphasen von Mitte Oktober bis Ende Januar und Anfang April bis Mitte Juli. In diesen Phasen finden Lehrveranstal-

tungen statt, die abseits der Pflichtpraktika in der vorlesungsfreien Zeit zumeist Ausgangspunkt für unterrichtliche und außerunterrichtliche Partnerprojekte an Schulen sind.

Jahresarbeitszyklen an Hochschulen und Schulen

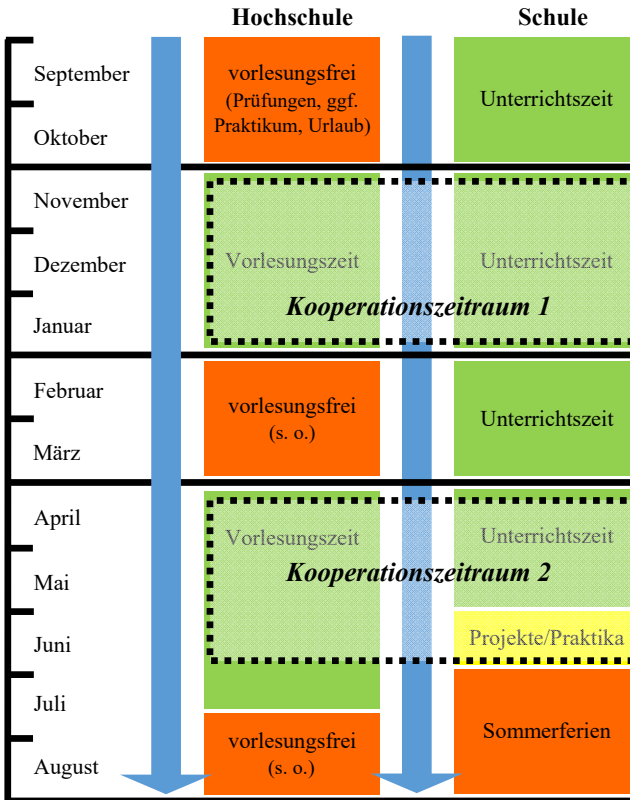


Abb. 1 Jahresarbeitszyklen an Hochschulen und Schulen

Der tatsächlich zur Verfügung stehende Kooperationszeitraum in den Vorlesungsphasen schmilzt praktisch weiter ein, da Lehrveranstaltungen einer formalen und inhaltlichen Einführung bedürfen (z.B. Lehrveranstaltungsziele und -organisation, Termine, Vorstellung von Projekt und Partnerschaft, Prüfungsmodalitäten sowie die wissenschaftliche Einführung in das Themenfeld und den Forschungsstand). Praxisphasen und Kontakte wirken nicht per se, sondern hängen von der Einbettung in das Studium, der organisatorischen Ausgestaltung und der pro-

fessionellen Begleitung und Unterstützung ab (vgl. Schubarth u.a. 2012, 141). Dies gilt insbesondere für die theoriebasierte Reflexion praktischer Erfahrungen und wissenschaftlicher Inhalte, die im Rahmen universitärer Veranstaltungen aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Müller u.a. 2011, 49), um überhaupt den Rahmen für eine lernwirksame Lehrveranstaltung zu setzen. So erstreckt sich der theoretisch zur Verfügung stehende schulpraktische Kooperationszeitraum je nach Ansatz auf circa zehn bis zwölf Wochen pro Semester.

Für Schulen stellt diese Einengung eine organisatorische Hürde dar, will man kooperative Projekte kontinuierlich in den Schuljahresablauf integrieren. In der Regel werden aufgrund fester Stundenzuweisungen unterrichtliche und andere Angebote an Schulen durchgängig geplant und durchgeführt, das heißt vom ersten Unterrichtstag bis zum letzten. Kooperationsmöglichkeiten mit lehrkräftebildenden Hochschulen ergeben sich dabei im fachlich gebundenen Regelunterricht, zum Beispiel im Rahmen von schulpraktischen Übungen (SPÜ), oder im überfachlichen und stärker querschnittsorientierten pädagogischen Bereich, beispielsweise in Wahlpflicht- und Ganztagsangeboten wie Projektkursen, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung oder der individuellen Förderung. Auch diese Angebote sind zumeist fest in den Stundenplänen der Schülerinnen und Schülern integriert und müssen kontinuierlich gewährleistet werden. Studierende können dies im Rahmen der eingeschränkten Vorlesungszeit nicht durchgängig sicherstellen.

2 Eine Kooperation – viele Interessen

Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen werden geschlossen, wenn beide Seiten darin ihre Interessen berücksichtigt sehen und einen Gewinn für die eigene Arbeit erwarten. Was jedoch genau unter einem erwarteten Mehrwert zu verstehen ist, kann sich je nach Rolle und Perspektive der einzelnen Akteure unterscheiden (siehe Abbildung 2).

Universitätsdozierende und Mitglieder der Schulleitungen agieren dabei sowohl aus einem allgemeinen institutionellen Rahmenverständnis als auch einer konkreten Bedarfslage heraus. Während universitätsseitig vor allem ein praxisnaher Lernprozess für Lehramtsstudierende im Vordergrund steht, da Expertise „von systematischer und reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg abhängig“ ist (Baumert u.a. 2013, 319), suchen Schulen in der Regel Kooperationen, um das Angebotsportfolio zu erweitern oder den Bedarf in bestehenden Formaten zu decken und eigene Lehrkräfte zu entlasten. Indiz dafür ist die seit 20 Jahren steigende Zahl der zur Vertretung anfallenden Unterrichtsstunden von 7,9 % auf

Mögliche Erwartungen an eine Kooperation

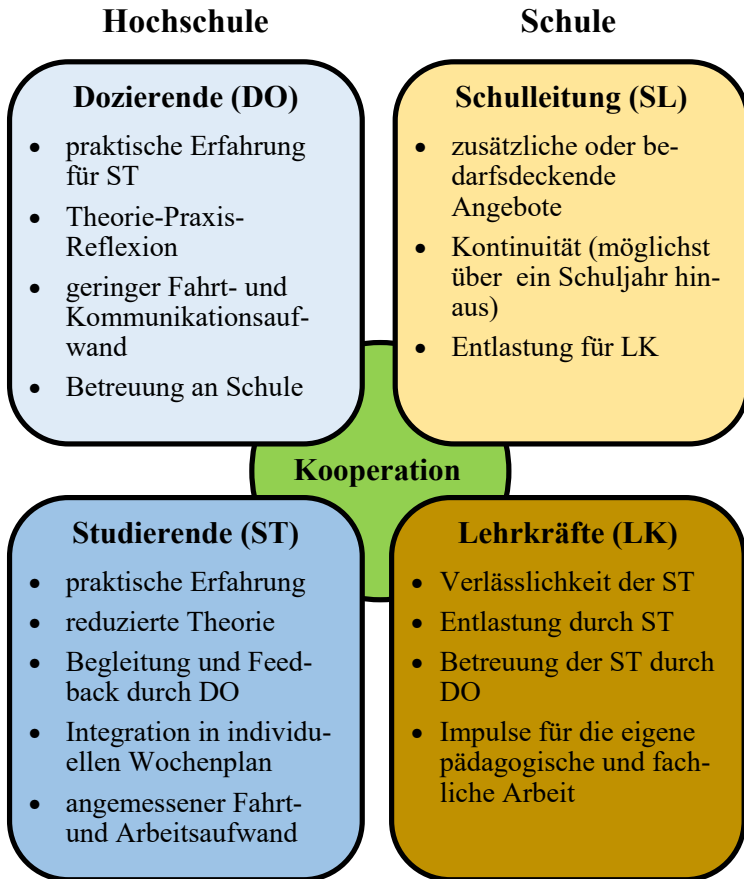


Abb. 2 Mögliche Erwartungen an eine Kooperation (Auswahl)

zuletzt 11,6 % im Schuljahr 2018/19 (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2020, 12).

Was auf der Ebene Dozierende und Schulleitung vereinbart wird, muss aber nicht deckungsgleich mit der Erwartungshaltung der Studierenden und Lehrkräfte sein, die die Kooperation konkret an der Schule umsetzen. Auf dieser Ebene stellen sich vorrangig praktische Fragen: Wie viel Zeit muss ich in Vorbereitung, Umsetzung und Nachbereitung investieren? Wer betreut die Studierenden: die Dozierenden oder die Lehrkräfte? Wie kann ein Austausch zwischen Lehrkräften und Studierenden auch außerhalb der Präsenzzeiten an der Schule sichergestellt

werden? Wie werden krankheitsbedingte Ausfälle, Raum- und Zeitänderungen kommuniziert? Wer übernimmt in solchen Fällen?

Erfahrungsgemäß erwarten Lehrkräfte insbesondere eine Entlastung durch die Studierenden, während diese sich eine intensive Betreuung und Begleitung wünschen (vgl. König u.a. 2018, 21). Eine genaue Klärung der Aufgabenverteilung und Erwartungshaltung nicht nur zwischen Dozierenden und Schulleitung ist vonnöten, um beiderseitigen Enttäuschungen und Missverständnissen vorzubeugen. Belastbare Befunde zum Professions- und Professionalisierungsverständnis zwischen den Akteuren der Lehrkräftebildung liegen derzeit noch nicht vor (vgl. Scheunpflug u.a. 2020, 293). Anzunehmen ist aber: Langanhaltende Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen in Netzwerken können hier anders als temporäre und projektbezogene, die immer wieder neu entwickelt und implementiert werden müssen, mittelfristig zu einem gemeinsamen Verständnis und einer realistischen Erwartungshaltung aller Beteiligten beitragen.

3 Praxis in der Schule – Einfach machen?

Nicht mehr Praxis im Lehramtsstudium, sondern eine bessere Praxis, das heißt eine theoriegeleitete Praxiserfahrung und -reflexion, muss das Ziel der universitären Lehrkräfteausbildung sein. Unbegleitete und unreflektierte Praxisphasen und „der reine quantitative Anstieg von Praxisphasen [ziehen] nicht zwangsläufig die gewünschte Breitenwirkung im Hinblick auf Selbstwirksamkeitserfahrung und vor allem hinsichtlich eines höheren Professionalisierungsgrads bei Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern nach sich“ (Bresges u.a. 2019, 4). Für schulpraktische Lehrveranstaltungen bedeutet dies eine weitere Einschränkung der planbaren Praxiszeiträume. So müssen Praxisphasen sowohl theoriegeleitet vorbereitet als auch reflexiv begleitet und nachbereitet werden (siehe Abbildung 3).

Die in der Regel zur Verfügung stehenden vierzehn Wochen der Vorlesungszeit teilen sich grundlegend in fünf Phasen auf. Diese können unterschiedlich gewichtet sein:

1. Phase „Einführung“: Zumeist beginnen universitäre Seminare nicht in der ersten Sitzung mit der inhaltlichen Arbeit. Teilnahmezahlen sowie bestätigte und nachrückende Seminaranmeldungen müssen überprüft werden. Insbesondere praxisorientierte Seminare bedürfen einer genauen Konzeptvorstellung zu den Zielen der Veranstaltung, ihrem Verlauf und ihrer Organisation sowie zu Besonderheiten der Partnerschule, da sie eher die Ausnahme bilden. Insbesondere an Universitäten, die die Seminarplatzvergabe an Losverfahren knüpfen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle Studierenden gleichermaßen bewusst

für ein Praxisseminar entscheiden. Darüber hinaus spielen Prüfungs- und individuelle Vereinbarkeitsfragen eine Rolle für die Studierenden.

2. Phase „Theorie“: In dieser Phase werden die theoretischen Grundlagen, Modelle und der Forschungsstand im Kooperationsfeld herausgearbeitet und diskutiert. Ziel ist es, den Studierenden wissenschaftlich fundierte Gelingensbedingungen und Gütekriterien für die Beobachtung und Einübung professionellen Handelns in der schulischen Praxis zu vermitteln. Diese orientieren sich speziell am Kooperationsprojekt. Parallel sind begleitete Begehungen und Hospitationen an der Partnerschule sinnvoll, um die gemeinsame Arbeit von Studierenden und Lehrkräften anzubahnen.

Fünf Phasen einer schulpraktischen Lehrveranstaltung - ein Beispiel

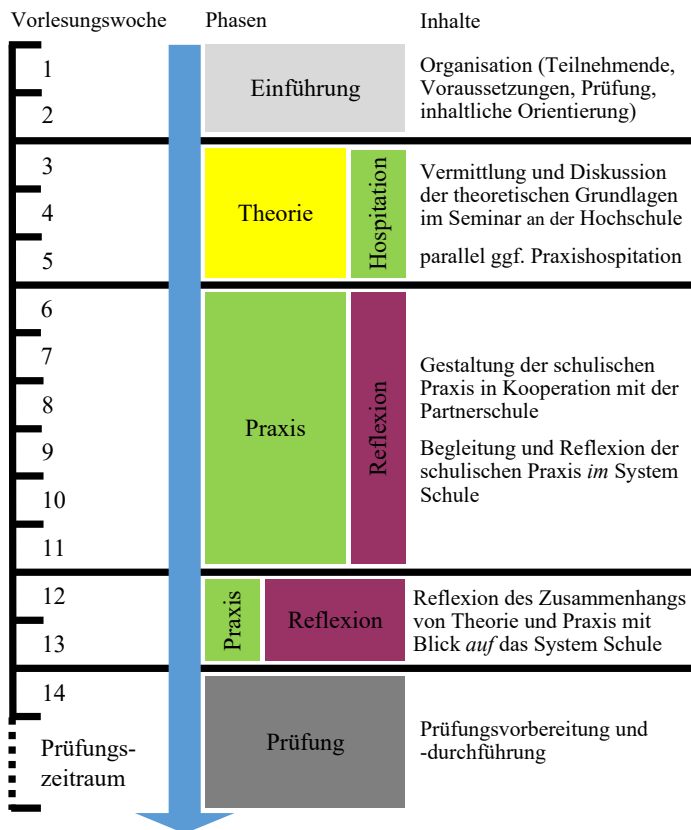


Abb. 3 Fünf Phasen einer schulpraktischen Lehrveranstaltung

3. Phase „Praxis“: Die Studierenden gestalten in der Praxisphase selbstständig und kooperativ auf Grundlage der theoretischen Vorarbeit eigene fachliche oder überfachliche Lernangebote an der Partnerschule. Dozierende oder Lehrkräfte hospitieren und begleiten die Studierenden. Sie geben ihnen unmittelbar ein individuelles Feedback nicht nur zur praktischen Umsetzung des im Seminar Erörterten, sondern auch in weiteren zumeist überfachlichen Kategorien (z.B. Lehrerpersönlichkeit, Klassenführung, individuelle Förderung, Kommunikation). Begleitet wird diese Phase durch theoriegeleitete Reflexionsgespräche im System Schule.

4. Phase „Reflexion“: In der Endphase der schulischen Praxis spielt die Theorie-Praxis-bezogene Reflexion im seminaristischen Rahmen eine zunehmend größere Rolle. Auf Grundlage der theoretischen Vorbereitungen werden die schulische Praxis und das eigene Handeln darin analysiert und kritisch beurteilt. Chancen und Grenzen werden beleuchtet und pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen für das System Schule, die konkrete Partnerschule und den eigenen Professionalisierungsprozess gezogen.

5. Phase „Prüfung“: Auch schulpraktische Lehrveranstaltungen gehen ganz oder anteilig in Modulprüfungen ein. Diese den Vorgaben der entsprechenden Studienordnungen vorzubereiten und durchzuführen, schließt die Lehrveranstaltung ab.

4 „Jetzt bin ich gerade drin!“ – Wie geht es weiter?

Am Ende der Lehrveranstaltung haben Studierende den Zyklus von Theorieerschließung, Praxisgestaltung und Reflexion von Ist und Soll einmal durchlaufen, wodurch „Conceptual-Change“-Prozesse angestoßen werden, vergleichbar zu denen, die Lipowsky (2014, 520) für die praxisorientierte Fortbildung von Lehrkräften im Gegensatz zu einem theorieorientierten Selbststudium herleitet. Nach Durchlaufen dieses Zyklus endet jedoch nicht nur die Lehrveranstaltung, sondern auch die Vorlesungszeit. Eine Fortsetzung der Kooperation beziehungsweise ein Transfer an das Nachfolgerseminar ist aufgrund der mehrmonatigen vorlesungsfreien Zeit in der Regel nicht möglich.

Auf schulischer Seite haben sich auch die Lehrkräfte auf die Kooperation mit den Studierenden einer speziellen Seminargruppe eingestellt und Wege einer innovationsorientierten Zusammenarbeit gefunden. Sie entwickeln gemeinsame Vorstellungen für neue, verbesserte oder vertiefende Projekte und die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen (vgl. Lück 2020, 49f.). An diesem Punkt endet die Kooperation jedoch und mit einer zeitlichen Verzögerung von drei bis vier Monaten beginnt mit dem Folgesemester eine neue Studie-

rendengruppe den Lehrveranstaltungszyklus. Kontinuitätsbrüche und der Verlust von Erfahrungswissen in der Kooperation drohen.

Hier gilt es, projektbezogene Formen einer verstetigten Kooperation und des Erfahrungstransfers zu finden, nicht nur um das studentische Lernangebot an der Partnerschule kontinuierlich vorhalten zu können, sondern auch um dem Innovationsgedanken einer universitär-schulischen Kooperation (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, 3) gerecht zu werden und „das Rad“ nicht zweimal im Jahr „neu zu erfinden“.

5 Handlungsempfehlungen – Wie ganzjährige Kooperationen zwischen Hochschule und Schule gelingen können

Eingeschränkte Kooperationszeiträume, unterschiedliche Erwartungshaltungen, Herausforderungen der praktischen Begleitung und Kontinuitätsbrüche stellen Hürden für die Verstetigung von Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen dar. Im Rahmen der bestehenden Vorlesungszeiten lassen sich die genannten zyklischen Unvereinbarkeiten nicht synchronisieren. Die vorlesungsfreie Zeit muss für schulpraktische Kooperationen erschlossen werden, wie es bereits für obligatorische Schulpraktika möglich ist.

Anhand eines Modells der ganzjährigen Kooperation zwischen Hochschule und Schule (siehe Abbildung 4) soll dargestellt werden, wie eine schuljahresbegleitende Zusammenarbeit praktisch gestaltet sein könnte, die den Eigenheiten und Ansprüchen beider Systeme möglichst gerecht wird.

Grundlage der Überlegung ist die Einführung eines dritten Veranstaltungszeitraums, um den universitären an den unveränderlichen schulischen Jahreszyklus anzunähern. In drei sich überschneidenden Seminarzeiträumen können so drei aneinander anschließende Kooperationszeiträume geschaffen werden, die bis auf die Phase der Sommerferien im Wesentlichen das gesamte Schuljahr abdecken, Kontinuitätsbrüche so verhindern und stattdessen eine Zusammenarbeit im regelmäßigen Unterricht, aber auch in außerunterrichtlichen Angeboten wie beispielsweise im Ganztagsbereich ermöglichen.

Für die Ausgestaltung der einzelnen universitären Seminare wird sich an das fünfphasige Beispiel einer schulpraktischen Lehrveranstaltung (vgl. Abbildung 3) angelehnt. So beginnt das erste der drei Seminare im vorlesungsfreien Zeitraum des Sommersemesters in zeitlicher Nähe zum Schuljahresbeginn im August. Dies ermöglicht Studierenden und Dozierenden einen circa einmonatigen Freiraum zwischen dem Ende der vorlesungsfreien Zeit im Juli und dem Veranstaltungsauftritt. Nach dem ersten, dem theoretischen Teil der Lehrveranstaltung beginnt die praktische Arbeit an der Partnerschule zeitgleich mit dem Regelunterricht.

Modell einer ganzjährigen Kooperation von Hochschule und Schule

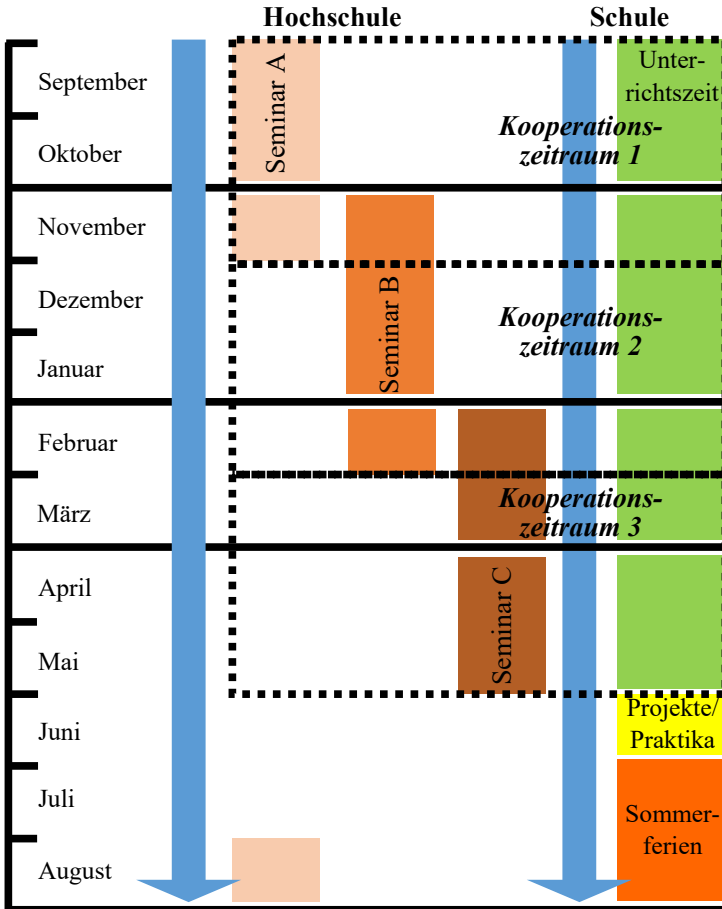


Abb. 4 Ganzjähriges Kooperationsmodell Hochschule-Schule

Kontinuitätsbrüche zwischen den aufeinanderfolgenden Seminaren werden nach diesem Modell dadurch verhindert, dass sich die Lehrveranstaltungen um einen Monat überschneiden. Während beispielsweise Seminar A sich noch in der Praxis- und Reflexionsphase befindet, beginnt Seminar B bereits mit dem Einführungs- und Theorieteil. Es findet im Folgenden eine Peer-to-Peer-Übergabe des schulpraktischen Angebots an der Partnerschule statt. „Eine kritisch-konstruktive

Peer-Kultur kann förderliche Rahmenbedingungen schaffen, um die Entwicklung überindividueller Handlungsfähigkeit in schulischen Praxisfeldern zu unterstützen“ (Valdorf u.a. 2017, 84). Erwartungshaltungen und Erfahrungen können so niedrigschwellig zwischen alten und neuen Teilnehmenden besprochen werden, sodass realistische Vorstellungen von Projekt und Schule entwickelt werden können. Auch wird so eine direkte Hospitation des Nachfolge- beim Vorgängerseminar ermöglicht. Lehrkräfte und Schulleitung müssen nur begrüßend einbezogen werden. Dies entlastet nicht nur die Schule, sondern auch die universitär Dozierenden.

Über den eigentlichen Seminarzeitraum hinaus empfiehlt es sich, Vertiefungsveranstaltungen für interessierte Studierende anzubieten, zum Beispiel im bildungswissenschaftlichen Wahlpflichtbereich. Diese „Senior Students“ können neben einer fortgesetzten und vertieften Arbeit im Projekt auch koordinative und kontinuierlich sichernde Aufgaben an der Schnittstelle zwischen Lehrkräften, Dozierenden und Studierenden übernehmen. Ziel einer solchen Vertiefungsveranstaltung könnte auch die Begleitung des Kooperationsprojekts im Sinne des forschenden Lernens sein. Die Studierenden sammeln „nicht nur Erfahrungen mit eigenem Unterricht; es wird zugleich erwartet, dass sie kleinere Studienprojekte durchführen, in denen sie forschend lernen. Hiermit soll es gelingen, Forschungsbezug und Praxisrelevanz miteinander zu verbinden“ (Bellmann 2020, 12). Die Ergebnisse seminaristischer Studien können dabei zum Ausgangspunkt einer innovativen Entwicklung der Kooperation zwischen Hochschule und Schule werden.

6 Fazit

Auf der Grundlage einer Erweiterung des Veranstaltungszeitraum für schulpraktische Lehrveranstaltungen auch auf den vorlesungsfreien Zeitraum vergleichbar zu den Schulpraktika lassen sich Kooperationen und Netzwerke zwischen Hochschulen und Schulen entwickeln, die auf Langfristigkeit, Regelmäßigkeit und beiderseitigem Nutzen angelegt sind. Die Hürden eingeschränkter Kooperationszeiträume, intensiver Begleitung und mangelnder Kontinuität lassen sich so nehmen. Dazu braucht es die beiderseitige Bereitschaft von Hochschule und Schule, in ausgewählten Projekten auch die systembedingten Rahmungen des anderen in Planung und Durchführung zu berücksichtigen. So können Universität und Schule werden, was sie in Ausbildungsfragen von Schülerinnen, Schülern und Studierenden im Grunde sind: Partner.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, 469–520.
- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Malte Brinkmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Wiesbaden: Springer VS, 11–38.
- Bresges, André; Harring, Marius; Kauertz, Alexander; Nordmeier, Volkhard & Parchmann, Ilka (2019): Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin.
- Kahlert, Joachim & Zierer, Klaus (2010): Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? In: Pädagogische Rundschau, 64. Jg., H. 5, 525–534.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 511–541.
- Lück, Isabell (2020): Welche Bedeutung hat die Reflexion für angehende Lehrkräfte? Der Einfluss von Praxiserfahrungen in der ersten Phase der Lehrerbildung auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Rostock: Universität Rostock.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2020): Bericht zur Situation des Vertretungsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2018/2019. Online unter: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=158246&processor=processor.sa.pressemitteilung>. (Abrufdatum: 29.11.2021).
- Müller, Katharina & Dieck, Margarete (2011): Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11. Jg., H. 3, 46–50.
- Scheunpflug, Annette; Welser, Stephanie & Wiernik, Alexander (2020): Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 290–295.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, 137–169.

Ute Volkert, Frances Hoferichter & Manuela Halbhuber

Mehrebenen-Mentoring als Chance für Empowerment und gelebte (statt gelabelte) Kooperation im Praxiskontext

*Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung können Lehramtsstudierende der Universität Greifswald ihr erstes Schulpraktikum semesterbegleitend im Tandem (Co-Peers) absolvieren. Dabei werden sie durch Schul- und Peer-Mentor*innen unterstützt. Letztere sind Studierende, die das erste Schulpraktikum bereits abgeschlossen haben und den „Neuen“ beratend zur Seite stehen. Die Peer-Mentor*innen werden gemeinsam mit den Schul-Mentor*innen (Lehrkräfte der Partnerschulen) auf die bevorstehenden Mentoring-Aufgaben vorbereitet.*

Leitend für die Implementation einer gemeinsam verantworteten und begleiteten frühen Praxisphase, in der Studierende ein erstes berufsbezogenes Selbstkonzept sowie Rollenverständnis anbahnen können, war die Grundhaltung des Empowerments.

*Das Rahmenkonzept wurde in Zusammenarbeit mit dem IQ M-V Greifswald entwickelt und über drei Semester erprobt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf ein hohes Maß an Mitbestimmung aller Beteiligten bei der Erarbeitung gemeinsamer Ziele, Mindest-Standards, eines Mentor*innen-Leitbildes sowie eines realistischen Rollenverständnisses gelegt.*

1 Empowerment als Grundhaltung für Kooperation

„Coming together is a beginning, keeping together is a progress, working together is a success.“ – *Henry Ford*

Die Qualität der praktischen Studienanteile steht seit Jahrzehnten im Fokus der Bemühungen und der Kritik aller an Lehrer*innen(aus)bildung Beteiligten (Hedtke 2000; Kerfin & Pantaleeva 2008; Gröschner & Schmitt 2010; Hascher 2011; Knüppel 2014; Patry 2014). Insbesondere die Gestaltung des Wechsels zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen für Studierende (vgl. Denner 2010, 154) und deren Lernprozessbegleitung vor, während und nach der Praxisphase (Gröschner u.a. 2013) sind dabei zentrale Themen.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Autonomie- und Selbstwirksamkeitserleben sowie soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan 2000; Hascher 2011) bereits in der frühen Praxisphase von Lehramtsstudierenden die Grundbedürfnis-

se aller Beteiligten ansprechen, ist Empowerment für die Projektmitarbeitenden nicht nur Ziel, sondern auch Mittel der Kooperation. Empowerment stellt sowohl eine Chance für gelingende Kooperation auf Augenhöhe zwischen Schulen und Universität dar als auch eine Herausforderung derselben.

„Empowerment, verstanden als Prozess der zunehmenden Selbstverfügung im professionellen Handeln, kann im Rahmen von Schulpraktika gefördert werden, wenn die Praktikant*innen Gelegenheit erhalten, an Prozessen der Schulentwicklung zu partizipieren.“ (Arnold u.a. 2011, 202)

Arnold und Kolleg*innen sehen „Empowerment als Rahmenkonzept der Entwicklungsprozesse in der Schulpraxis“ (ebd., 123). Demnach sollte die Art der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen (z.B. Schule, Universität) für Studierende transparent sein und Unterstützung auf allen Ebenen für diese frühzeitig erlebbar gemacht werden. Somit besteht die Chance, dass Studierende Lehrkräfte als in Entscheidungs- und Handlungsprozesse eingebundene Akteur*innen erleben und nicht als isoliert handelnde „Einzelkämpfer*innen“. Ebenso können sie sich als wichtigen Teil von Entwicklungsprozessen begreifen und damit den Prozess der eigenen Rollenfindung in seiner Dimension weiter erfassen.

Beckmann und Ehmke (2021, 16) fassen aus der Forschungsliteratur drei Vorzüge übergreifender Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen und Personen für Studierende zusammen: Studierende erleben eine eher kohärente Ausbildung, lernen in realen schulischen Situationen und verknüpfen somit Theorie und Praxis besser. Ferner erleben sie sich als Partner*innen und Mitgestalter*innen der Institutionen und nicht als bloße Umsetzer*innen von politischen Vorgaben und „Verwaltungsakten“. Die genannten Aspekte lassen sich unisono als motivierend für Lehrkräfte (Rolf 2016) und unserer Erfahrung nach auch für Dozent*innen ausmachen.

Das Wachstumspotenzial, welches Empowerment für den/die Einzelne*n sowie für das lernende System bereithält, kann jedoch nur erschlossen werden, wenn grundlegende Rahmenbedingungen gegeben sind. Dabei sollte die Zusammenarbeit von gegenseitigem Vertrauen und Unterstützung geleitet sein, was einen intensiven Beziehungsaufbau und die Ressource Zeit voraussetzt (Hoferichter & Volkert 2000). Dabei gilt, dass „die eigentliche Kooperation“ von Menschen gemacht wird, nicht von Institutionen und diese auch immer von den Interessen vor Ort abhängt (vgl. Walzik 2004, 322). Diese Erkenntnisse beeinflussten maßgeblich das Design, die Implementierung und den Verlauf des im Folgenden beschriebenen Projektes, das unter anderem dem Leitgedanken nach Rolf (2016, 15) folgte: „OE [Organisationsentwicklung, Verf.] ist dezidiert prozessorientiert. Die Prozesse werden ebenso wichtig genommen wie das Ergebnis.“

2 Der Empowerment-Ansatz im Greifswalder Modell des Mehrebenen-Mentorings

Die Vision der Projektmitarbeitenden ist es, die Kluft zwischen Theorie und Praxis gar nicht erst entstehen zu lassen und die Reflexionskompetenz Studierender bereits „ganz zu Anfang der Lehrer*innenausbildung“ zu entwickeln (Korthagen u.a. 2002, 221; Hoferichter u.a. 2021). Unter diesem Zeichen konzipierten die Autorinnen das Modell des reflexiven semesterbegleitenden ersten Schulpraktikums für Lehramtsstudiengänge an Regionalen Schulen und Gymnasien, das im Verlauf von drei Semestern mit insgesamt 46 Studierenden (MAlter = 25,13; 29 weiblich) erprobt wurde. Der Aufbau eines Kooperations- und Schulnetzwerkes zwischen beteiligten Schulen und der Universität war dabei integraler Bestandteil des Konzeptes.

Das Projekt „Reflexive Praxisphasen und Schulnetzwerk“ orientiert sich an den folgenden drei Aspekten und deren hoher Wirkkraft (vgl. Arnold u.a. 2011; Rolff 2016):

Erstens war die Einbeziehung der Betroffenen in für sie relevante, d.h. sie betreffende, Entscheidungsprozesse von Anfang an bedeutsam. Hier galt es zunächst, die Entscheidungsträger*innen (Schulamt, Schulleitung, IQ M-V) und Kolleg*innen an Schulen mit ins Boot zu holen.

Zweitens war einerseits ein unterstützender Organisationsrahmen vorzugeben, der aber andererseits Spielraum für die Anpassung an lokale Bedingungen und Interessen der Einzelschule, und damit für einen hohen Identifikationsgrad, lassen sollte.

Drittens sollten vorbereitende und begleitende gemeinsame Trainings/Workshops für Zielabgleich, konkrete Realisierbarkeit und Transparenz wie auch für professionelles und persönliches Wachstum der Beteiligten sorgen.

Insbesondere die moderierten Trainings/Workshops des Mentorings auf Augenhöhe sollten eine Basis für wirkliche partnerschaftliche Zusammenarbeit bieten. Die richtige Balance zwischen verbindlicher Vorgabe und Selbstorganisation war hierbei die größte Herausforderung und das Ergebnis regelmäßiger Aushandlungen und Anpassungen zwischen Dozierenden, Lehrkräften und Studierenden. Dabei galt es, gewohnte hierarchische Strukturen zu überwinden, klare und transparente Rollen- und Aufgabenumschreibungen zu formulieren, wofür die Übernahme von Verantwortung und Vertrauen auf allen Seiten notwendig war. Die Erkenntnis, dass Gruppenprozesse von allen Gruppenmitgliedern gesteuert werden, setzte sich während des Prozesses mehr und mehr durch.

2.1 Mehrebenen-Mentoring am Beispiel des Greifswalder Modells

Aus diesen Überlegungen ergab sich für unser Vorhaben der Ansatz des *Mehrebenen-Mentorings*. Dieser geht von der Wechselseitigkeit und Komplexität der Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee aus, vermeidet Hierarchien und setzt bewusst auf geteilte Verantwortung. Alle Beteiligten nehmen sich als kompetente und respektwürdige Personen wahr und unterstützen sich in ihrer Weiterentwicklung (vgl. Finn 1993).

Das Mentoring fand, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird, auf mehreren Ebenen statt:




Tandem (Co-Peers) 	auf der Ebene der Studierenden, die i.d.R. im Tandem im Praktikum waren und somit gegenseitig Co-Peers bildeten,
Peer-Mentor*in 	auf der Ebene der sie begleitenden Studierenden höherer Semester, die bereits Erfahrungen an der bzw. einer Praxisschule im ersten Schulpraktikum hatten und für die Praktikant*innen eine eigene Peer-Gruppe darstellten,
Schul-Mentor*in 	auf der Ebene der Schulmentor*innen, die Praktikant*innen im Tandem an ihrer Schule begleiteten, bestimmte Aufgaben an die erfahrenen Peer-Mentor*innen delegierten und gleichzeitig mit den Schul-Mentor*innen der Partnerschulen eine dritte Peer-Gruppe darstellten.

Abb. 1 Die Ebenen des Mentorings

Wie die Abbildung 1 verdeutlicht, wurden die Praktikant*innen auf verschiedenen Ebenen begleitet, auf denen jeweils eine intensive Reflexion stattfand (mehr dazu unter 3.).

Außerdem wurden:

- ein Ebenen übergreifender Austausch seitens der Universität durch gemeinsame Workshops gefördert,
- die Schul- und Peer-Mentor*innen in Zusammenarbeit mit dem IQ M-V geschult,
- zur Begleitung der Studierenden ein universitäres Begleitseminar im Curriculum implementiert.

Das Greifswalder Modell des Mehrebenen-Mentorings stellt sich dabei wie folgt dar:

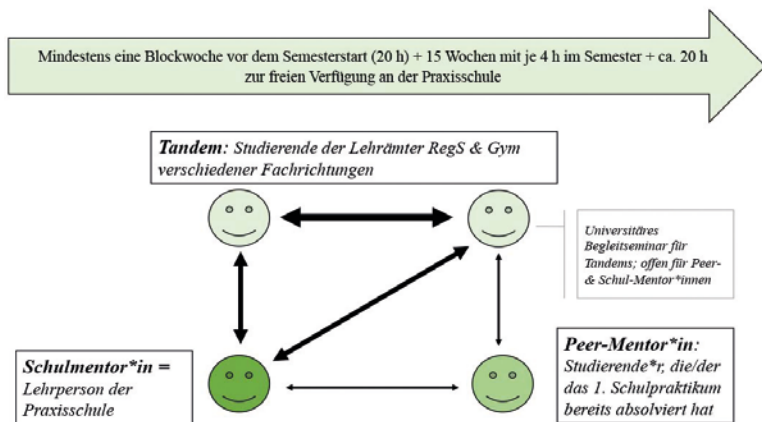


Abb. 2 Das Greifswalder Modell des semesterbegleitenden ersten Schulpraktikums: Die Dicke der Pfeile bilden die Beziehungsintensität und -häufigkeit ab (Volkert u.a. 2019)

Das semesterbegleitende erste Schulpraktikum umfasst mindestens 100 Kontaktstunden (ca. 30 Stunden Unterrichtshospitation und ca. 70 Stunden aktive Kontaktzeit) an der Schule. Studierende der Lehrämter Gymnasium und Regionale Schule absolvieren das Praktikum zwischen dem 4. und 5. Semester an einer der Kooperationsschulen wahlweise für das angestrebte oder ein anderes Lehramt, hier ist auch ein Praktikum im Grundschulbereich möglich.

Während des Praktikums wurden die Studierenden von den oben genannten Schul- und Peer-Mentor*innen begleitet und agierten in Tandems (Co-Peers) (Abbildungen 1 und 2).

Da die Qualität der Begleitung von Studierenden in der Praxis als ein entscheidendes Erfolgskriterium für deren Rollenverständnis, Haltung sowie professionelle und persönliche Entwicklung zu sehen ist (Hascher 2011; Gröschner u.a. 2013), galt diesen Aspekten das Hauptaugenmerk des Projektes.

Um die mit dem Schul-Mentoring verbundene Arbeitsbelastung für Lehrpersonen so gering wie möglich zu halten und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass diese den Praktikant*innen teilweise schwer „auf Augenhöhe“ begegnen konnten, wurden Peer-Mentor*innen eingesetzt. An diese konnten bestimmte vorbereitende und begleitende Aufgaben durch die Schulmentor*innen delegiert werden, sodass die künftigen Praktikant*innen sich mit konkreten Fragen bereits im Vorfeld an ihre Peers wenden konnten. Die jeweiligen Zuständigkeiten hatten die Peer- und Schul-Mentor*innen in den vorbereitenden Tagesseminaren „ausgehandelt“ (Anlage 1). Das „Aushandeln“ war dabei ein Prozess, der eine tiefe inhaltliche Arbeit mit sich brachte und in dem Aufgaben und Zuständigkeiten im Hinblick auf ihre Notwendigkeit, Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit beleucht-

tet und verteilt wurden. In diesem Prozess wurde auch der Blick auf die eigenen Kompetenzen, die der anderen Akteur*innen sowie der unterschiedlichen Rollen geschärft. Durch das Empowerment aller Akteur*innen entwickelte sich ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung, das Reflexions- und Lernprozessen Raum gab. Schulmentor*innen sahen sich mitunter herausgefordert, Kontrolle abzugeben und Peer-Mentor*innen lernten ihren Standpunkt in einem zumeist hierarchischen System zu vertreten.

2.2 Bestandteile und Inhalte des Mehrebenen-Mentorings

Die Aushandlungsprozesse waren Bestandteil der Aus- und Weiterbildung der Mentor*innen in Form dreier thematischer Tagesseminare (Abbildung 3). Das Seminar-Konzept wurde in Zusammenarbeit mit dem IQ M-V Greifswald entwickelt und über den Zeitraum von drei Semestern mit insgesamt 22 Peer- und 15 Schulmentor*innen erprobt.

Nach dem Verständnis der Projektmitarbeitenden war es für die Partizipation aller Seminarteilnehmer*innen wichtig, einseitige Belehrung durch kooperative Elemente zu ersetzen, um den gemeinsamen Austausch zu fokussieren. Neben den Mentor*innen waren auch die Dozent*innen sowie eine Kollegin vom IQ M-V im Seminar aktiv. Dies bestärkte sowohl die gemeinsame Verantwortungsübernahme als auch die Kommunikation auf Augenhöhe und schuf größtmögliche Transparenz sowie ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für das Projekt. Berührungspunkte konnten auf beiden Seiten durch das persönliche Kennenlernen und Austauschen abgebaut werden.

In den gemeinsamen Workshops wurden ein „Mentor*innen-Leitbild“ und eine „Checkliste Schulpraktikum I (SP I) – Zuständigkeiten Schul- & Peer-Mentor*innen“ schriftlich fixiert und für alle verbindlich definiert und mit jedem neuen Team wieder auf den Prüfstand gestellt (Anlage 2).

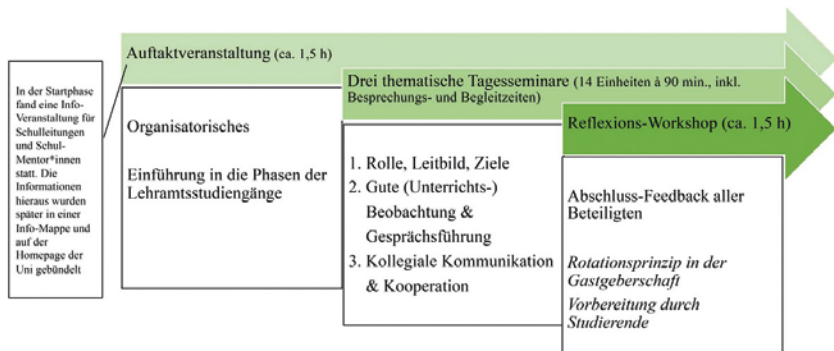


Abb. 3 Bestandteile und Inhalte des Mentorings, inkl. Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen

Die Abbildung 3 zeigt die Einbettung der Veranstaltung in das Gesamtkonzept von Akquise, Netzwerken und Prozessgestaltung.

Den Rahmen bildeten eine *Auftaktveranstaltung* zum Kennenlernen und zum Ende des Praktikums ein *Reflexions-Workshop*.

Nachdem eine gemeinsame Basis der Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Mentor*innen bzw. Schulleiter*innen geschaffen war, konnte die Auftaktveranstaltung ressourcenorientiert durch Handouts und Online-Material ersetzt werden. Die abschließenden Reflexions-Workshops, zum Ende eines jeden Semesters, gewannen zunehmend für gemeinsamen Austausch und Feedback an Bedeutung („Anregungen für den Gruppendiskurs“ aus dem Reflexions-Workshop Wintersemester 2020, Anlage 3).

2.3 Mehrwert des Mehrebenen-Mentorings für die Akteur*innen

In der Studie (Praxis-)Reflexion durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase (Hoferichter & Volkert 2020a) untersuchten die Autorinnen insbesondere die Aspekte des Mehrebenen-Mentorings, die sich für die Reflexionsprozesse der Lehramtsstudierenden als bedeutsam erweisen. Grundlage hierfür waren neben einer Fragebogenerhebung vor allem Leitfadenterviews, die mit den Praktikant*innen unmittelbar nach dem Praxissemester in Bezug auf die Begleitung durch Schul-, Peer-Mentor*innen und das Tandem (Co-Peer) durchgeführt wurden.

Dabei verstanden die befragten Studierenden unter Reflexion den Austausch miteinander, das Reden und Nachdenken über Beobachtungen und Wahrnehmungen, über eigene Stärken und Schwächen sowie abrufbare Strategien in Handlungssituationen, aber auch die Kommunikation im Allgemeinen. Als förderlich für diesen Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen im Praxisfeld nannten die Studierenden u.a. die unmittelbare Verfügbarkeit und gemeinsame Basis im Rahmen des Tandems, die emotionale sowie konstruktive Unterstützung von Schul- und Peer-Mentor*innen, sowie den Teamgeist, der durch die multiperspektivische Begleitung entstand (Hoferichter & Volkert 2020a). Zugehörigkeit, Zusammenhalt, Gemeinschaftsgefühl, Akzeptanz und gegenseitiger Respekt wurden als weitere Aspekte eines gelingenden Mehrebenen-Mentorings seitens der Studierenden beschrieben. Nicht nur für Studierende, die während des Praktikums von Mentor*innen begleitet wurden, war das Mehrebenen-Mentoring ein Zugewinn, sondern auch für die beteiligten Lehrkräfte und Dozierenden.

Für Studierende war das Agieren im Tandem mehrheitlich ein großer Gewinn für das Ankommen im Berufsfeld und erste Professionalisierung im Praxisfeld. Es gab ihnen die notwendige Sicherheit in der Anfangsphase, was sie mutiger im Ausprobieren, offensiver im Fragenstellen und zuversichtlicher angesichts neuer Herausforderungen sein ließ. Nur vereinzelt hatte das Tandem den Effekt, dass

sich beide eher weniger offen im Lehrer*innenkollegium zeigten und sich abkapselten.

Außerdem diente der Co-Peer als „Puffer“, wenn einmal keine Unterstützung (aus welchen Gründen auch immer) durch die/den Schulmentor*in erfolgen konnte.

Den Ergebnissen unserer Interview-Befragung zufolge, hatte der Co-Peer einen großen Stellenwert als Impulsgeber für die Reflexion, insbesondere durch seine regelmäßige und unmittelbare Verfügbarkeit (Hoferichter & Volkert 2020b). Dies bestätigt Baumerts Feststellung (Baumert 2007, 6), dass Berufserfahrung kommunikativ verarbeitet und in einem begrifflichen Rahmen interpretiert wird. Dieser Prozess hat einen wissenschaftlichen und forschenden Bezugsrahmen und braucht Zeit, Raum sowie gute Begleitung (vgl. ebd., 14).

Für Peer-Mentor*innen boten besonders die gemeinsamen Seminare und Workshops mit den Lehrkräften großes Potenzial für persönliches Wachstum und Kompetenzzuwachs. Wenn auch die Wirkung des Mentorings auf Peer-Mentor*innen nicht im Fokus unserer Forschung standen, so gaben die Peer-Mentor*innen während der Evaluation in den Reflexionsworkshops folgende Aspekte als Zugewinn für sich an:

Das Format des Empowerments erhöht die Teilnehmer*innenzahl der Schulmentor*innen und damit den Austausch im Annäherungsprozess Schule-Uni, was wiederum das gegenseitige Verständnis fördert.

Den Schul-Mentor*innen brachte das Mehrebenen-Mentoring vor allem eine Annäherung an die Universität und damit eine Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Transfer.

Bei den „TOP's“ des evaluierten Mehrebenen-Mentorings wurden ebenso der pädagogische Input durch die Studierenden („frischer, anderer Blick“), das Feedback zu eigenen Unterrichtsstunden, die Kommunikation nach dem Unterricht und das hohe Engagement der Studierenden als Mehrwert angeführt.

Als „FLOP“ wurde eruiert, dass es mitunter besserer Absprachen im Sinne von Kontinuität, Themenspezifität und einheitlichem Informationsstand bedarf, um die Möglichkeiten des eigenen Lernens und Wachsens besser auszuschöpfen.

3 Gelingensbedingungen

Das Mehrebenen-Mentoring baut auf Empowerment als Weg in und durch einen Prozess gemeinsamer Verantwortlichkeit für das eigene professionelle Lernen wie auch insbesondere das von angehenden Lehrkräften auf. In diesem Sinne konnten sich Studierende, Lehrkräfte und Dozierende als aktiven Teil der Lehrer*innenbildung und der damit verbundenen ersten schulischen Praxisphase

erleben. Dieses gelang umso mehr, wenn die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen entweder bereits vorhanden waren oder während des Prozesses implementiert werden konnten.

Eine gut etablierte Fehler- und Feedback-Kultur an der Praxisschule verbunden mit tragfähigen Teamstrukturen war besonders förderlich für die Erkenntnis der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns im Sinne der unter 1. beschriebenen Motivationslage.

Eine wichtige Ressource für partizipative Prozesse an Universität und Schule ist der für eine Aushandlungskultur verfügbare Entscheidungsrahmen und dessen Umsetzungswilligkeit bei den Beteiligten. Um erfolgreiche und tragfähige Veränderungsprozesse anzuschleichen und zu implementieren, braucht es eine gute Balance zwischen administrativen Vorgaben und verlässlichen Rahmenbedingungen auf der einen und flexiblen, an die Bedürfnisse und Gegebenheiten angepasste Einzellösungen auf der anderen Seite. Dabei spielen einmal mehr die Haltung und Interessen sowohl der Institutionen, aber auch der sie vertretenden Menschen eine große Rolle.

Daraus leitet sich ein weiterer wichtiger Aspekt ab, nämlich der der Freiwilligkeit zur Teilnahme am Kooperationsprozess, speziell am Mentoring, was auch personelle Ressourcen beinhaltet. Die auf der Basis von Freiwilligkeit geleitete Zusammenarbeit gewährleistet Stetigkeit im gesamten Prozess, Engagement und Vertrauen in der Beziehungsgestaltung sowie Lösungsorientiertheit.

Als besonderer Stolperstein bei der Implementation unseres neuen Praxisformates hat sich die fehlende Kongruenz von Schuljahr und Semester erwiesen. Insbesondere bei einem sehr frühen Sommerferienbeginn ist das semesterbegleitende Praktikum für Studierende nicht in vollem Umfang realisierbar und es muss auf die vorlesungsfreie Zeit ausgewichen werden.

Die Umsetzung der Durchmischung von Lehramtsstudierenden verschiedener Fächer und Lehrämter erwies sich als Herausforderung für eine flexible Planung des Praxistages. Hier wurde der Spielraum für Schulen und die Tandems eingeschränkt und deren hohes Engagement mitunter ausgebremst, weil asynchrone Lehrveranstaltungen der Fächer den gemeinsamen Besuch an der Schule unmöglich machten.

Auch war der Einsatz der Peer-Mentor*innen, als Schnittstelle zwischen Schule und Universität, von hohem Organisationsaufwand geprägt. Diese Mentoring-Ebene wurde von den Tandems durch die Peer-Begleitung auf Augenhöhe und die engagierte Begleitung durch die Schulmentor*innen als nicht zwingend notwendig und in der Logistik schwierig umzusetzen angesehen.

Alle genannten Gelingensbedingungen bzw. Stolpersteine basieren allerdings auf dem gemeinsamen Konsens über Ziel und Leitbild einer künftigen Lehrer*innenbildung, was eine gemeinsame Verantwortung und Fehlerkultur aller Verantwortlichen einschließt. Ergebnisoffenheit und Anerkennung, dass Verände-

rungsprozesse Zeit und Raum brauchen und nicht linear verlaufen, muss dabei Rechnung getragen werden.

Um den Gedanken des Empowerments in der Lehrer*innenbildung konsequent zu etablieren, haben die Projektmitarbeitenden die Vision, dass die Begleitung angehender Lehrpersonen durch multiprofessionelle Teams (als Professionelle Lerngemeinschaften/PLG's) über den gesamten Studien- und Praxiszeitraum hinweg erfolgt. Dazu gehören zwingend auch die Schüler*innen als Prozess-MITgestalter*innen.

Literatur

- Amrhein, Oliver; Nonnenmacher, Frank & Scharlau, Martin (1998): *Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten: Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich*. Frankfurt/M.: Didaktik der Sozialwissenschaften.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sibylle (2011): *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., H. 4, 469–520.
- Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2021): *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Heilbrunn: Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/978383855935>.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (2015): *Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung*. In: *Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien*, BaSS (Hrsg.).
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denner, Liselotte (2010): *Schulpraktische Kompetenzentwicklung im Einführungspraktikum – eine theoretische und empirische Annäherung*. In: Anne-Katrin Krüger & Yoshiro Nakamura (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 125–159.
- Finn, Rößner (1993): *Mentoring – the effective route to school-based development*. In: Howard Green (Hrsg.): *The School Management Handbook*. London: Kogan Page Ltd., 62–88.
- Gröschner, Alexander (2012): *Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30. Jg., 200–208.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2010): *Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung*. In: *Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 40, 89–97.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2011): *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie*. München: TUM School of Education und Jena: Institut für Psychologie.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): *Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27. Jg., H. 1–2, 77–86.

- Häcker, Thomas & Rihm, Thomas (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln. Plädoyer für eine situationsbezogene Wende, In: Gerd-Bodo von Carlsburg & Irena Musteikiéné (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform. 1. Auflage. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 359–380. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/268374951_Professionelles_Lehrerinnenhandeln_Pladoyer_fur_eine_situationsbezogene_Wende/link/57879b0508aef56becb4792/download. (Abrufdatum: 04.05.2021).
- Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“: ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3. Jg., 8–16.
- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Hans Jürgen Schlösser, Günter Ashauer & Horst Friedrich (Hrsg.): *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch-Gladbach: Hobein (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, 21)*, 67–91.
- Hoferichter, Frances; Raufelder, Diana & Nestler, Emanuel (2021): Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung. Ein Verbundprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive LEHREN in M-V. In: Johannes Dammerer, Christian Wiesner & Elisabeth Windl (Hrsg.): *Mentoring im pädagogischen Kontext*. Innsbruck: Studienverlag, 39–48.
- Hoferichter, Frances & Volkert, Ute (2020a): (Praxis-)Reflexion durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase – Eine Anwendung von Grounded Theory. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3. Jg., H. 1, 620–636. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>.
- Hoferichter, Frances & Volkert, Ute (2020b): Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In: Florian Hesse & Will Lütgert (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 02.01.2017).
- Kerfin, Susan & Pantaleeva, Ana (2008): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation im Zentralinstitut für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universität München. In: Manfred Rotermund, Günter Dörr & Rainer Bodensohn (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Universitätsverlag, 91–110.
- Knüppel, Axel (2014): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann. In: *Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, Bd. 26. Immenhausen b. Kassel: Prolog-Verlag, 68–112.
- Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Karl-Hein Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Rolf, Hans-Günter (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-PraxStudie. In: Karl-Hein Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 201–219.
- Stroot, Thea (2014): Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen. In: Petra Westphal, Thea Stroot, Eva-Maria Lerche & Christoph Wiethoff (Hrsg.): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co.*

Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 27. Immenhausen b. Kassel: Prolog-Verlag, 25–32.

Volkert, Ute; Hoferichter, Frances & Raufelder, Diana (2019): Reflexivität durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. [Vortrag]. Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – Theoretische und empirische Zugänge. Gießen.

Walzik, Sebastian (2004): Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner – eine Voraussetzung für Lernortkooperation. Online unter: https://www.walzik.de/downloads/sw_pub_sokokoop-preprint.pdf, 322. (Abrufdatum: 25.05.2021).

Förderhinweis: Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1614C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.



Checkliste Schulpraktikum I (SP I) – Zuständigkeiten Schul- & Peer-Mentor*innen

Vor dem Praktikum

- ✓ möglichst ein gemeinsames Treffen zwischen Schulleitung, Schulmentor*innen und den Praktikant*innen
- ✓ Feedbacktermine (mind. 2) während und am Ende des Praktikums vereinbaren, damit sich alle Beteiligten verbindlich darauf einstellen können (Zeit, Ort, Rahmen).
- ✓ Ein Feedbacktermin wird im Rahmen eines gemeinsamen Workshops zum Ende des Praktikums vonseiten der Uni organisiert

Schulmentor*in	Peermentor*in
- Kontaktaufnahme Schulmentor*in und Praktikant*in (Tandem), möglichst an der Schule Festlegungen über den Rahmen der Wahrnehmung des Erziehungsauftrages treffen, d.h. es wird besprochen, wie die Praktikant*innen an der Schule in den Erziehungsprozess (z.B. durch Aufsicht und damit verbundene Maßnahmen bei Regelverstößen etc.) einbezogen sind und handeln dürfen.	
Präsenzzeiten, Hospitationen etc. mit Praktikant*in (Tandem) planen; Rahmen für Nachbesprechungen vereinbaren (Orientierung: 100 Kontaktstunden)	Die Peermentor*innen stehen den Praktikant*innen und Schulmentor*innen für Fragen zum Portfolio* gerne zur Verfügung. * Das Portfolio dient den Studierenden als Instrument der Dokumentation und Reflexion ihrer Kompetenzentwicklung innerhalb der Praxisphasen und soll studienbegleitend geführt werden.
Informationen zu Klasse(n) (Zusammensetzung der Klasse, Arbeitsweise/Einstellung der SuS, Erwartungen, soziale Voraussetzungen: Gender, Herkunft, Sprache, Begabung, usw.) an Praktikant*in weitergeben, Fragen beantworten	
Vorgaben zur Schulkultur (Schulprofil) kommunizieren, Gestaltungs-/Themenspielraum klären	
Fragen zur Schule und zum Schulhaus allgemein beantworten, Medienausstattung des Unterrichtsraumes demonstrieren, Bibliothek, Mediathek, usw. präsentieren <u>Feedbackbogen</u> Entwicklungsfeedback (als Angebot) und Kriterien besprechen	

Während des Praktikums

Schulmentor*in	Peermentor*in
Probleme frühzeitig den Dozent*innen melden, Lösungen suchen	
Zwischenfeedback (Feedbackbogen als Angebot) geben	s.o.
Spätestens gegen Ende des Praktikums nochmals Eindrücke austauschen	

Nach dem Praktikum

Schulmentor*in	Peermentor*in
Gegenseitiges Feedback	
Abschlussgespräch mit Student/in führen, über den Verlauf des Praktikums reflektieren (siehe Feedbackbogen als Angebot)	s.o.
Workshop zur Reflexion/Evaluation des Praktikums für alle Akteure (Schul-/Peermentor*innen, Dozent*innen, Praktikant*innen, interessierte Lehrkräfte)	

Unser Mentoren- Leitbild	
Kriterium 1	
Ein guter Mentor zeigt Interesse für die Aufgaben des/der Praktikanten/In und pflegt Beziehungen.	
Leitsatz	
<i>Wir kommunizieren wertschätzend und respektvoll. Wir kommunizieren wichtige Dinge personenbezogen und transparent in einem zeitlichen Rahmen.</i>	
Kriterium 2	
Ein guter Mentor zeigt ein grundsätzliches Interesse an schulischen Prozessen & unterstützt den/die Praktikanten/In in allen organisatorischen Fragen.	
Leitsatz	
<i>Wir haben den Überblick, welche Pflichten und Möglichkeiten der Praktikant/die Praktikantin an der Schule hat.</i>	
Kriterium 3	
Ein guter Mentor ist in der Lage, Problemmanagement ¹ zu betreiben. ¹ D.h. Raum für Feedback schaffen, Feedback einfordern, Fehler dürfen und müssen angesprochen werden, Hilfe anbieten, kritikfähig bleiben	
Leitsatz	
<i>Wir pflegen einen offenen Umgang mit Problemen. Wir sehen Fehler als Chance zur Verbesserung.</i>	

Anlage 2

Wenke Mückel

Gestaltung von Grundschulübergängen

*Die Grundschule ist eine besondere Schulform, weil sie eine Schule für alle Kinder und damit ohne normative Auswahlkriterien ist. Allein wegen dieser Universalität sind auch die Übergänge an ihren zwei institutionellen Schnittstellen – Kita und weiterführende Schule – besonders: hinsichtlich der vielfältig ausgeformten Heterogenität der Lernenden, hinsichtlich des starken Einflusses von Bildungsnähe oder -ferne des Elternhauses auf die gesamte Laufbahn als Lernende und hinsichtlich der Grundsteinlegung für lebenslanges Lernen in den vier Jahren der Entwicklung von spielend-entdeckend lernenden Kindern zu institutionalisiert und systematisch lernenden Schüler*innen. Daher ist es für die zwei Übergänge der Grundschule wichtig, dass sie umsichtig und professionell gestaltet werden und dass dabei die beteiligten Pädagog*innen in Kita, Grundschule und weiterführender Schule kooperativ, verantwortungsvoll und kompetent agieren. Deshalb sollen Anregungen für ein gemeinsames Handeln in der Übergangsgestaltung, die vorrangig aus der Arbeit mit Grundschullehrantsstudierenden am Übergangsthema sowie aus der Fachliteratur resultieren, zur Diskussion gestellt werden und zu einem Austausch einladen.*

1 Übergänge als stufen- und fachdidaktisches Thema

Um zu ermitteln, welche Vorstellungen zur institutionellen Bildung Grundschul-kinder entwickeln, wurden Viertklässler*innen per kurzem Fragebogen (Abbildung 1) befragt, was *Schule* für sie meint. Daraus kann man ablesen, wie Kinder die Abgrenzung gegenüber der Kita vornehmen, d.h. in ihren Worten wiedergeben, was den ersten institutionellen Übergang und das bildungsmäßig Neue dabei ausmacht. Die folgende Antwort (Abbildung 1) zeigt, dass offenbar eine klare Vorstellung vorhanden ist

- zu den Bildungszielen, nämlich, dass die Grundschule die basalen Kultur-techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens ausbildet,
- zu neuen Lernwelten und -möglichkeiten (hier sind es Fremdsprachen),
- zu dem Sozialgehalt, und zwar Freundschaften zu schließen, miteinander Spaß zu haben und auf partnerschaftlich agierende Lehrkräfte zu treffen,
- zu den Leistungsmaßstäben (typischerweise repräsentiert durch Notengebung bzw. Zensuren),

- zu den Bildungsabschnitten, insofern als in bestimmten Klassenstufen wichtige Weichenstellungen erfolgen.

Im letzten Punkt klingt zudem an, dass Viertklässler*innen auch bereits die nachfolgenden Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen und sie in die Bildungslaufbahn einordnen können. Beim Grundschulkind ist also ein intuitives Bewusstsein für Bildungsübergänge vorhanden, das für eine aktive Gestaltung der Übergänge fruchtbar gemacht werden kann.

Schreibe auf, was dir zu **Schule** einfällt.

- Du kannst einzelne Wörter oder Wortgruppen oder ganze Sätze schreiben.
- Du kannst in die Zeilen schreiben oder einen Ideenstern schreiben.

Schule

Die da lernest wir du sehr schreiben lesen und rechnen und da lernest du sogar Fremdesprachen so wie Englisch und Französisch und in der 7. siebten Klasse spanisch und Russisch da genst du neue Freunde du hast auch eine tolle Lehrerin oder Lehrer Sie helfft helft dir bei rechnen Lesen schreiben und ab der 10 ten bekommst du ein Tolle Abitu

Abb. 1 Antwort eines Kindes der 4. Klasse zu seinen Vorstellungen von *Schule*

2 Was bedeuten Übergänge?

Im Verlauf des Lebens gibt es verschiedene Einschnitte, denen ein Statuswechsel, ein Paradigmenwechsel oder ein Rollenwechsel folgt. Vorhersehbare, d.h. plan-

und erwartbare Einschnitte dieser Art sind in Deutschland beispielsweise mit den Bildungsinstitutionen verbunden, denn es existiert ein chronologisch gestaffeltes und nach Fähigkeiten normiertes System von Schulformen, inklusive der Vorschule, das jedes Individuum in seiner Bildungsbiografie durchläuft: Bei Feststellung der Schuleignung wird das Kind mit 6 oder 7 Jahren in die Grundschule eingeschult, nach 4 Grundschuljahren (in den meisten Bundesländern) wechseln die Schüler*innen an eine weiterführende Schule und erhalten dafür eine an Leistungsnormen orientierte Schullaufbahneempfehlung (bzw. folgt diese 2 Jahre später, wenn es eine Orientierungsstufe in Klasse 5 und 6 gibt), nach der 10. Klasse endet die erste Schulbildung mit der Prüfung zur Mittleren Reife oder setzt sich noch zwei Jahre fort und endet mit der Abiturprüfung; es folgen Berufsschule oder Hochschule mit den entsprechenden Abschlussprüfungen am Ende dieser institutionellen Bildungsphase. Solche Übergänge können als *Bildungsübergänge* von persönlichen und sozialen Übergängen (z.B. Eltern werden, Hochzeit oder Scheidung, ein neues Arbeitsumfeld) unterschieden werden. Dabei sind *Bildungsübergänge* solche Stadien im Leben eines Menschen, in denen sich intensive biografische Veränderungen vollziehen, die an Bildungsinstitutionen gebunden sind und durch sie bestimmt werden, und zwar vom Eintritt in das institutionalisierte Bildungssystem zum Schulbeginn bis zu allen anschließenden Transitionen im Bildungssystem, wie z.B. Übergänge auf eine weiterführende Schule oder an eine Institution der beruflichen Bildung (vgl. Griebel & Niesel 2017, 14; 34ff.).

Spätestens dann, wenn eine noch berufsunerfahrene Grundschullehrkraft zum ersten Mal eine Klasse vom Schulanfang bis in die Klasse 4 geführt hat und sich im zweiten Halbjahr der 4. Klasse mit der dort anstehenden Vorbereitung des Abschlusses der Grundschulzeit befindet, begegnet sie unmittelbar den zwei Facetten von *Bildungsübergang* in der Grundschule: zum einen den Übergängen als punktuelles Ereignis (z.B. eine Grundschulabschlussfeier), das es eindrucksvoll und emotional zu gestalten gilt; zum anderen den Übergängen als individuell unterschiedlich lange andauernde Entwicklungsphasen in der Bildung (nämlich die ersten vier Jahre in der schulischen Bildungslaufbahn). Gedoppelt wird dieses Übergangserleben der Grundschullehrkraft dadurch, dass sie sich zum Ende der 4. Klasse in einer verantwortungsvollen *Übergabefunktion* hinsichtlich ihrer Viertklässler*innen und deren Vorbereitung auf den weiterführenden Fachunterricht ab Klasse 5 befindet, sich gleichzeitig aber auch gründlich auf die *Übernahmefunktion* bezüglich ihrer künftigen Erstklässler*innen vorbereiten muss. Die beschriebene Grundschullehrkraft würde wahrscheinlich – wie nicht repräsentative Gespräche anklingen lassen – einen erfahrungsbasierten Begriff von *Übergang* entwickeln und in gewisser Weise wahrscheinlich *learning by doing* im Hinblick auf die Übergangsgestaltung an beiden Schnittstellen betreiben. Dabei würde diese Grundschullehrkraft auf der Grundlage des eigenen beruflichen Erlebens die zwei Elemente von Übergängen vereinen: 1) das punktuelle Moment

von Übergang, nämlich die erinnerungswürdig und motivierend zu gestaltenden Übergangs-/Übertrittsereignisse wie Feiern, Schnuppertage, Abschluss- und Willkommensriten, 2) den Phasengedanken von Übergang, und zwar dass es sich bei Übergängen auch um ein Kontinuum zwischen Übergangspunkten handelt – z.B. bilden sich Dispositionen für Bewältigungsmuster des Schulanfangs schon um das 4. Lebensjahr heraus, verstärken sich dann in der konkreten Übergangssituation und wirken bis in die 1. Klasse hinein nach (vgl. Faust 2013, 34).

Im Grundschullehrstudium der Universität Rostock wird seit einiger Zeit versucht, den in der späteren Laufbahn auf Erfahrungen basierenden Begriff von *Übergang* vorzubereiten und in Grundannahmen bereits anzulegen, um dem Erfahrungsbezug ein frühes Fundament zu geben. Dazu werden die Vorstellungen zum Begriff *Übergang* sowie zu den mit seiner Gestaltung verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten in einer Theorie-Praxis-Verbindung vorweggenommen, wozu spezielle Module und ein Praktikum in einer Anschlusseinrichtung (Kita oder Orientierungsstufe der Regionalschule) beitragen sollen. Dabei geht es hinsichtlich einer Übergangsdidaktik sowohl um die Gestaltung der Ereignispunkte (z.B. Schulanfangsfeier, Schnuppertag an der weiterführenden Schule) als auch der Entwicklungsphase, d.h. des Übergangskontinuums (Abbildung 2). Um diesen Verbund substanziell auszugestalten, bereiten Seminare in der Grundschulpädagogik, in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie in den Wahlfächern auf die jeweils fachbezogenen Aspekte von Übergängen vor. Hierbei wird fachübergreifend und fachspezifisch sowie unter Einbezug von Lernmittelanaysen auf Herausforderungen des Anfangsunterrichts und der am Ende von Klasse 4 zu erreichenden Bildungsstandards eingegangen. Außerdem werden fachbezogene Materialien für Schnupperstunden in der Vorschule und für diverse Rallyes an der künftigen weiterführenden Schule entwickelt: Das können z.B. ein Angebot für Fünfjährige zur Schrifterkundung und -begegnung oder eine Reporteraufgabe für Viertklässler*innen am Schnuppertag in der weiterführenden Schule sein, die mit den sprachlichen Tätigkeiten des Interviewens, Berichtens, Beschreibens, Erzählens und Erklärens verbunden ist. Im Praktikum gilt es dann, durch gezielte Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben sowie durch eine gute Anleitung und ein bezüglich der Übergangsthematik versiertes Mentoring des pädagogischen Fachpersonals an den Praktikumseinrichtungen (Kita und Orientierungsstufe) das Folgende zu leisten:

- Wiedererkennbarkeiten hinsichtlich der Studieninhalte und praxistheoretische Reflexionsmöglichkeiten schaffen,
- das Praxisfeld zum weiteren, vertieften Verständnis der Übergangsthematik nutzen,
- das Know-How im Hinblick auf die Gestaltung von *Übergangseignissen* wie auch von *Übergangsphasen* unter Einbezug praktischer Beispiele ausbauen,

- Kooperationsformen mit beteiligten Akteur*innen, inkl. der Eltern, einüben,
- die Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen an den Übergangsstellen mithilfe der Mentor*innen in der Praxis erleben und diagnostische Zugriffe in der praktischen Ausführung erfahren,
- erste Schlussfolgerungen für das spätere Wirken als Grundschullehrkraft im Abgleich mit der an den Anschlussstellen erlebten Arbeit ziehen und die künftige Studienhaltung als Grundschullehrramtsstudierende/r dementsprechend ausrichten,
- eine Sensibilisierung für das komplexe Handeln in sozialen Verbundsystemen erreichen und die eigene Rolle in diesem pädagogischen Netzwerk bestimmen,
- Motivation und Innovationsfreude aus der Verbindung von theoretisch Entwickeltem und in der praktischen Umsetzung Erprobtem ziehen.

In einem dem Praktikum nachfolgenden universitären Seminar sollen diese Elemente für alle Studierenden fruchtbar gemacht und in dem gemeinsamen Austausch weiterentwickelt werden. In Ergänzung dazu wäre darüber nachzudenken, ob ein Einbezug der Mentor*innen günstig wäre, weil sie ihre Einschätzungen und Reflexionen aus Praktiker*innensicht einspeisen könnten und außerdem die nur kurze, von der gerade zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Situation geprägte dreiwöchige Momentaufnahme in grundsätzlichere Bedingungen der pädagogischen Praxis, des pädagogischen Alltagshandelns und allgemeinerer Bedingungen für die pädagogische Arbeit einbetten könnten. Dieses spezifische Kontextwissen kann ein Dozierender nur von theoretischer Seite herleiten, während die Mentor*innen die praktische Erfahrung mit den Studierenden geteilt haben: Aus dieser Trias von Theoremen der Dozierenden, Praktikumsreflexionen der Studierenden und professionellem Handlungswissen der Mentor*innen könnte sich ein gut ineinandergreifendes Theorie-Praxis-Geflecht ergeben.

Für die Fundierung einer Übergangsdidaktik, die das Übergangsgeschehen, in das die markanten und oft ritualisierten Ereignisse der Übertrittspunkte eingebettet sind, als eine länger anhaltende Phase betrachtet (Abbildung 3), sind zwei Aspekte wichtig: Zum einen geht es darum, horizontale und vertikale Anschlussfähigkeiten herzustellen, zum anderen den Gedanken einer Stufendidaktik (d.h. Elementar-, Primar- und Sekundarstufendidaktik) mit dem einer Fachdidaktik (z.B. Deutschdidaktik, Mathematikdidaktik) zu verbinden:

„Fachdidaktiken und Stufendidaktiken sind herausgefordert, die Isoliertheit des Denkens zu öffnen und Anschlussfähigkeit zu befördern. Das meint erstens die Öffnung der Fachdidaktiken wie auch der bildungswissenschaftlichen Disziplinen im Sinne horizontaler Anschlussfähigkeit, indem disziplinäre Sichtweisen überwunden werden, denn die Pädagogik der Grundschule *als erste Schule für alle Kinder* [Hervorhe-

bung im Original, WM] fordert ganz besonders zu interdisziplinären Konzepten heraus. Zweitens stehen Stufendidaktiken vor der Aufgabe, konsistente Lernentwicklungen von Kindern durch vertikale Anschlussfähigkeit zu befördern. Die Reformbestrebungen, z.B. Elementar- und Primarpädagogik besser miteinander zu verbinden, setzen hier einen richtungsweisenden Akzent. Im gleichen Zuge müssen fachdidaktische und stufendidaktische Fragen nach der Anschlussfähigkeit ‚nach oben‘ bearbeitet werden:

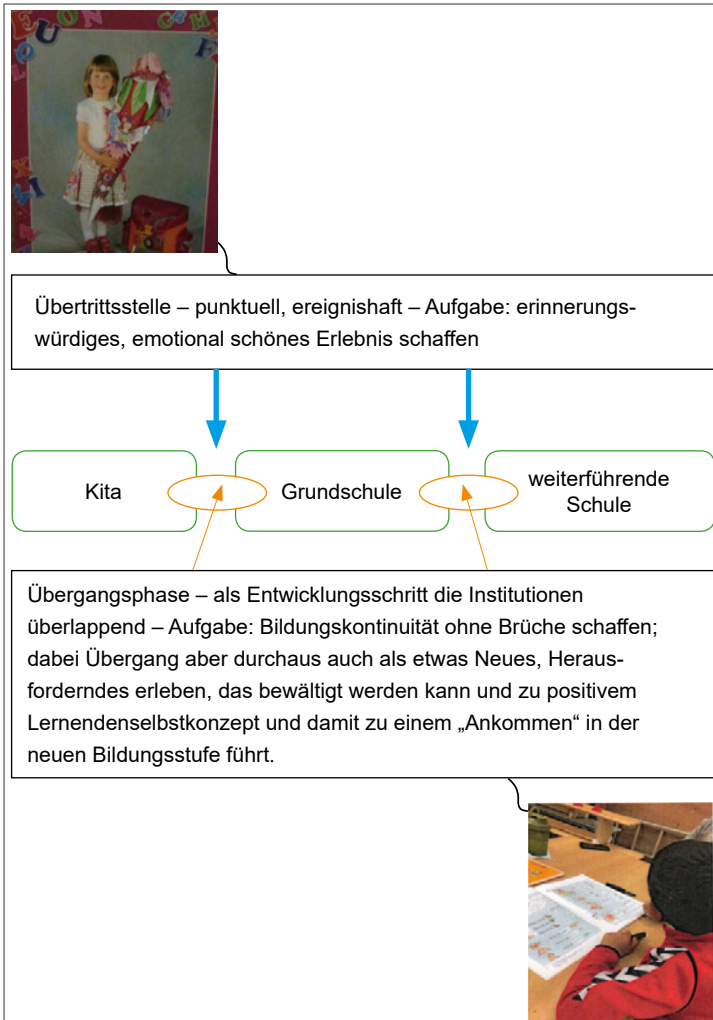


Abb. 2 Übergang als Ereignis und als Phase (eigene Grafik)

Hier müssen fachsystematische Zugänge und kindorientierte Perspektiven weiter ausgehandelt werden.“ (Arnold u.a. 2010, 13)

Für Grundschullehrkräfte bedeutet dies, dass sie die Übergangsphasen sowohl grundschulpädagogisch als auch fachdidaktisch professionell gestalten. Dazu müssen sie sowohl Sachkompetenz in den relevanten bildungswissenschaftlichen Disziplinen entwickeln als auch Sachkompetenz als Fachlehrkräfte für den (Fach) unterricht bei Sechs- bis Zehnjährigen, um den pädagogisch-entwicklungspsy-

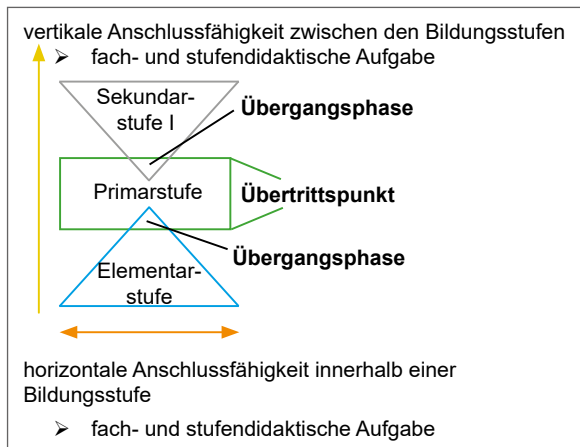


Abb. 3 Elemente einer Übergangsdidaktik (eigene Grafik; bearb. nach Denner & Schumacher 2014, 72)

chologischen Anschluss wie auch den fachinhaltlichen Anschluss (z.B. für den Bereich Deutsch eine durchgängige Sprachbildung von der Elementar- bis zur Sekundarstufe) zur oberen und unteren Übergangsstelle zu gewährleisten.

3 Wozu braucht man die Beschäftigung mit Übergängen?

Die Biografie jedes Menschen ist von Sequenzen, Phasen und Etappen, Schnittstellen und Wendepunkten sowie Übergängen durchzogen (vgl. Sackmann & Wingers 2001, 11ff.). Sofern dies im Lebenslauf institutionell gesetzt bzw. reguliert und auf Bildung bezogen ist, handelt es sich um die spezifische Übergangsform *Bildungsübergänge*, die für Pädagog*innen insofern zentral ist, als sie

hier zu professionellem Handeln herausgefordert sind: Die Lebenslaufforschung allgemein befasst sich hinsichtlich der Übergänge vor allem auch mit dem „Zusammenspiel institutioneller und individueller Dynamiken“ (Heinz 2001, 5), was im konkreten Fall von *Bildungsübergängen* ein pädagogisches Handlungswissen zur Verbindung von Institution *Kita* und *Schule* als Struktur, zu institutionalisiertem Lernen als Prozess und zur Individualentwicklung als subjektive Komponente des Lernenden erfordert. Diese Verbindung von Struktur, Prozess und subjektiver Komponente zu meistern, ist wiederum eines der wesentlichen fachlichen Kompetenzmerkmale von pädagogisch ausgebildetem Personal (v.a. Erzieher*in, Lehrer*in, Dozent*in). In der professionellen Gestaltung von Bildungsübergängen, die auf pädagogischer und fachdidaktischer Kompetenz basiert, liegt eine große Verantwortung von Lehrkräften und Erzieher*innen, denn:

„Übergänge sind im deutschen Bildungssystem entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Partizipation. Deshalb hat die Bewältigung von Bildungsübergängen einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Gerade an Übergängen im Bildungssystem können sich bestehende soziale Ungleichheiten verstärken. Ihre Gestaltung mit dem Ziel der Chancengleichheit stellt somit die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem vor große Herausforderungen:

- Wie können Übergänge vorbereitet und begleitet werden, so dass Kinder und Jugendliche diese nicht als Brüche erleben?
- Wie kann eine gemeinsame Beratung am Übergang aussehen, die auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Beteiligten ausgerichtet ist?
- Wie kann bei Übergängen die Entstehung sozialer Ungleichheit vermieden werden?“ (Bellenberg & Forell 2013, 9)

Bildungsübergänge sind folglich nicht nur von großer Bedeutsamkeit für den Einzelnen und seine persönliche Lerner*innenbiografie, sondern an den Bildungsübergängen spiegeln sich auch gesamtgesellschaftliche Phänomene, die in *dem* Fall essentiell für das Selbstverständnis einer Gemeinschaft werden, wenn es um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit geht. In diesem Sinne verstärkt sich die Verantwortung von Pädagog*innen bei der Übergangsgestaltung noch einmal, da sie mit ihrem Handeln ebenso in einer übergeordneten, gesamtgesellschaftlichen Dimension wirksam werden. Dies wird vor allem auch dann offenkundig, wenn es gesellschaftliche Umbrüche und Herausforderungen gibt: „Gerade in den jetzigen Zeiten der Corona-Pandemie rückt die Besorgnis um die verlässliche Gestaltung von institutionellen Übergängen mit einem soliden Abschluss der einen und einem bruchlosen Beginn der anderen Bildungsphase in den Fokus“ (Mückel 2021, VI). Die bisherigen Erkenntnisse zu den Schüler*innen, die als Verlierer*innen der Pandemie ausgemacht werden können, deuten darauf hin, dass es sich hierbei vor allem um Schüler*innen aus den bildungsfernen Schichten, aus Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status und um Schüler*innen mit Migrationshin-

tergrund handelt (vgl. Geis-Thöne 2021, 20ff.). Auch diesen Schüler*innen weiterhin eine durchgängige Bildung zu garantieren und einen Bildungsabbruch zu vermeiden, ihnen wieder den Anschluss und die an Leistungsnormen orientierten institutionellen Übergänge als eine zu bewältigende Aufgabe zu ermöglichen, wird eventuell eine neue Facette von Übergangsdidaktik werden.

Nicht nur für pandemische oder Krisensituationen im Besonderen, sondern generell für die zeitlos bedeutsamen Bildungsübergänge müssen Grundschullehr*innen bereits im Studium ausgebildet werden, weil ein rein erfahrungsbezogenes Handeln im Alltag und ein Trial-and-Error-Prinzip in alltäglicher Praxis für das geforderte fachlich souveräne Agieren an der sensiblen Stelle *Bildungsübergang* nicht ausreichen (vgl. Denner & Schumacher 2014, 57ff.). Für eine souveräne, verlässliche Gestaltung der zwei Grundschulübergangsstellen müssen Wissen und Kenntnisse bereits in der ersten Phase der Grundschullehrkraftbildung erworben werden. Da in der universitären Phase aber das tägliche praktische Erleben an der Schule ausbleibt, ist es umso wichtiger, dass das Ausbildungselement *Praktikum* zielgerichtet und im Setting wohldurchdacht angelegt ist. Es muss nämlich dazu dienen, eine Theorie-Praxis-Verknüpfung zu gewährleisten, die sinnstiftendes Lernen für Studierende ermöglicht und adäquaten Ersatz für die fehlenden Schulerfahrungen und -routinen schafft. Dabei haben die das Praktikum begleitenden Mentor*innen insofern eine Schlüsselfunktion für die Wirksamkeit des Praktikums, als sie die unmittelbare professionelle Reflexionsinstanz während der laufenden Praktikumserfahrung sind und damit die erste Vermittlung zwischen der in den universitären Lehrveranstaltungen vorgenommenen Theoriebildung und dem praktischen Erleben und Handeln übernehmen sollten. Deshalb ist es notwendig, dauerhaft ein Zusammenwirken von Dozent*innen und Mentor*innen bzw. von Universität und pädagogischem Praxisfeld bezüglich der Übergangsthematik zu etablieren.

4 Welche Fähigkeiten benötigt eine Grundschullehrkraft für die Gestaltung der Übergänge?

Die Gestaltung von Übergängen ist integraler Bestandteil des Tätigkeitsfeldes einer Grundschullehrkraft und insofern sind grundsätzliche didaktische, methodische und pädagogische Fähigkeiten in gleicher Weise auch für den einzelnen Arbeitsbereich *Übergänge* als einem Teil des Lehrkraftberufs gefordert. Dennoch können die grundlegenden, für den Lehrkraftberuf generell zutreffenden Fähigkeiten für die Übergangsthematik geschärft werden, indem die spezielle Ausprägung einer allgemeinen Basisfähigkeit verdeutlicht wird, sobald sie konkret auf die Übergangsgestaltung abzielt (Abbildung 4). Bezüglich der Umsetzung pädagogi-

scher Prinzipien speziell für den ersten Übergang wird beispielsweise versucht, pädagogische Prinzipien zu bestimmen, die als Handlungsorientierung dienen und von denen angenommen wird, dass bei einer Übereinstimmung der Prinzipien bei Fachkräften in Kita und Grundschule „dies den Kindern neben der Erfahrung von Diskontinuität (Wechsel der Umwelt) die komplementäre Erfahrung einer grundständigen Kontinuität“ ermöglicht (Liegle 2011, 161). In vergleichbarer Weise sollte dies auch für den zweiten Übergang gelten, der in dieser Hinsicht den Vorteil hat, dass die Berufsgruppen noch enger durch die Ausbildung und die Institution *Schule* miteinander verbunden sind. Das auch widerzuspiegeln, z.B. in Form einer Tandemstruktur in ausgewählten Seminaren und Übungen des Grundschul- und Regionalschullehramts, wäre eine lohnenswerte Überlegung für die modulare Anlage des Lehramtsstudiums.

Zu den pädagogischen Prinzipien, die besonders in der Übergangsphase von der Kita in die Grundschule zum Tragen kommen sollen, gehören (vgl. Liegler 2011, 161ff.):

- eine intentionale Erziehung im Sinne der Leitmotive der jeweiligen Institution bei gleichzeitiger Freiheit in der Entfaltung und in der persönlichen Entwicklung des Kindes,
- ein positives, wertschätzendes Bild vom Kind, bei dem das Kind als grundsätzlich kompetent, lernwillig und aktiv betrachtet wird und diese Eigenschaften durch die Frühförderung und den Grundschulunterricht wachgerufen werden sollen,
- ein als Konstruktionsprozess gestaltetes Lernen, bei dem das Kind aktiver Teilnehmender im Wissenstransfer und Mitgestaltender in der angebahnten Bildungsphase ist,
- eine Bildungs- und Erziehungsarbeit, die auf Kommunikation und Interaktion aufbaut und die Kinder zu entsprechenden Dialogpartner*innen in der gemeinsamen Übergangsphase entwickelt,
- das Angebot von neu zu entdeckenden, die Lernfreude und Neugierde weckenden Bildungsinhalten als positive Diskontinuität im Bildungsverlauf,
- eine kind- und entwicklungsgerechte, auf die Spezifik neuer Bildungsansprüche ausgerichtete Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten,
- eine kooperative und partnerschaftliche Elternarbeit, die beachtet, dass auch für Eltern bzw. familiäre Bezugspersonen ein Übergang erfolgt.

Diese pädagogischen Prinzipien könnten auch für den zweiten Übergang adaptiert werden, wenn dabei berücksichtigt wird, dass es sich – *personell* gesehen – hierbei dann um bereits vorgeprägte *Schüler*innen*persönlichkeiten und um mit institutionellem Lernen vertraute Individuen handelt sowie dass es – *institutionell* gesehen – um eine weiterführende Bildung mit ersten für die künftige Bildungskarriere richtungsweisenden Zugriffen geht.

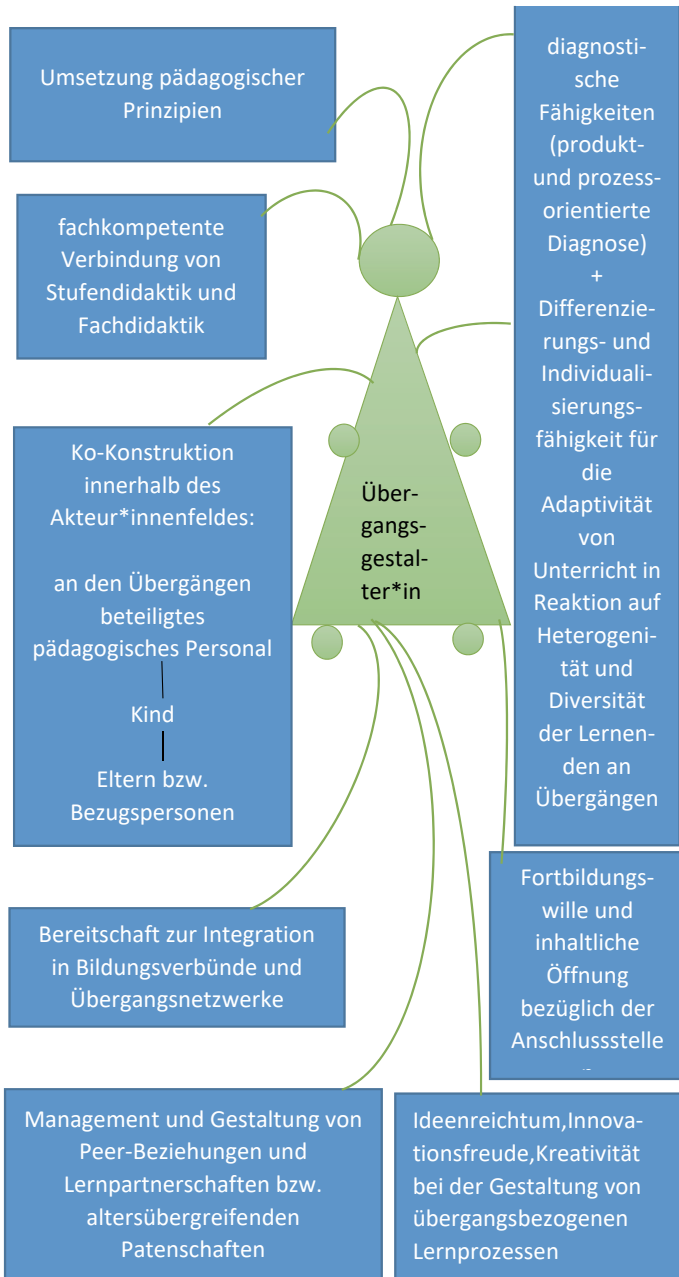


Abb. 4 Fähigkeiten bei der Gestaltung von Übergängen (eigene Grafik)

5 Fazit: Das Grundschullehrerstudium als Ort für die Übergangsthematik

Mit ihren zwei institutionellen Übergangsstellen an sehr markanten Punkten einer *Individualentwicklung* im Allgemeinen wie auch einer *Bildungsentwicklung* im Besonderen ist die Grundschule relevant für die Übergangsthematik:

„Die ersten Übergänge, der Wechsel in die Grundschule und der Übertritt an die weiterführende Schule, sind auch für alle folgenden Transitionen von prägender Bedeutung. Ein gelungener Übertritt führt nicht nur zu einem gestiegenen Selbstwertgefühl und zu neuem Wohlbefinden, sondern auch zu einer Kompetenzerweiterung, einer größeren Flexibilität und einem erweiterten Handlungspotenzial.“ (Meidinger 2010, 21f.)

Aufgrund dieser Relevanz stellt das Thema Übergänge einen zentralen Studieninhalt im Grundschullehrerstudium an der Universität Rostock dar und soll zukünftig auch in der Praxisdimension – über eine zielgerichtete, mit den Studieninhalten abgestimmte Ausgestaltung des Praxisfeldes sowie durch den Aufbau eines Kooperationsnetzwerks mit Mentor*innen der Praktikumsseinrichtungen wie auch mit bezüglich der Übergangsgestaltung versierten Grundschullehrkräften – auf- und ausgebaut werden. In einer weitergefassten Perspektive soll damit gleichfalls der Gedanke verfolgt werden, Lehramtsstudierende darauf vorzubereiten, prinzipiell vernetzter an Übergangsstellen zu interagieren und sich gegenüber den Inhalten, Intentionen und Gegebenheiten von Anschlussinstitutionen zu öffnen. Denn eine kontinuierliche Bildung mit ausschließlich positiven, gewinnbringenden Diskontinuitäten und ohne negative Brucherlebnisse kann für die Kinder nur in einer Koproduktion aller Beteiligten geschaffen werden.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Hauenschild, Katrin; Schmidt, Britta & Ziegenmeyer, Birgit (2010): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. In: Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Springer, 13–14.
- Bellenberg, Gabriele & Forell, Matthias (2013): Einleitung. In: Gabriele Bellenberg & Matthias Forell (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 9–13.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2014): Übergänge in Schule und Lehrerbildung: Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faust, Gabriele (2013): Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule – Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In: Gabriele Bellenberg & Matthias Forell (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 33–43.

- Geis-Thöne, Wido (2021): Das häusliche Umfeld determiniert den Problemdruck im Lockdown. In: Dieter Dohmen & Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 20–37.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2017): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Heinz, Walter R. (2001): Vorwort des Herausgebers. In: Reinhold Sackmann & Matthias Wingers (Hrsg.): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim & München: Juventa, 5–8.
- Liegle, Ludwig (2011): Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In: Sylvia Oehlmann, Yvonne Manning-Chlechowitz & Miriam Sitter (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim & München: Juventa, 159–170.
- Meidinger, Heinz-Peter (2010): Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia & Gerhard Müller-Frerich (Hrsg.): *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–34.
- Mückel, Wenke (2021): Einleitung. In: Wenke Mückel (Hrsg.): *Übergänge im Deutschunterricht und ihre fachliche Gestaltung in den Bildungsstufen*. Baltmannsweiler: Schneider, VI–X.
- Sackmann, Reinhold & Wingers, Matthias (Hrsg.) (2001): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim & München: Juventa.

Marit Schwede-Anders

Lernziel Lehrer*innenkooperation

*Die Diskussion professioneller Handlungskompetenzen von Lehrer*innen sowie ihre Umsetzung in der Lehramtsausbildung verläuft vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Schulsystems sehr unterschiedlich. Einigkeit besteht darin, dass multiprofessionelle Lehrteams den Anforderungen inklusiver Schulsettings am besten gerecht werden können. Eine Verankerung der damit notwendig werdenden kooperativen Kompetenzen von Lehrkräften verschiedener Lehrämter in den Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften sowie eine Implementierung selbiger in die Studienordnungen von Lehramtsstudiengängen sind bislang noch nicht erfolgt. Der folgende Beitrag möchte hier Anknüpfungspunkte aufzeigen, um Studierende schon in der ersten Phase der Lehramtsausbildung auf die Berufspraxis angemessen vorzubereiten.*

1 Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sind im Bereich der Bildungswissenschaften zahlreiche Studien entstanden, die belegen, dass der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf am besten durch einen gemeinsamen Unterricht Rechnung getragen werden kann, der von einem multiprofessionellen Lehrteam realisiert wird. Steinert und Kolleg*innen (2006) konstatieren stellvertretend für viele Autor*innen (Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2011; Melzer & Hillenbrand 2013; Moser & Kropp 2014), dass die praktische Relevanz der Lehrer*innenkooperation kaum strittig sei. Gleichzeitig liegen aber ebenso zahlreich auch Untersuchungsergebnisse vor, die über Probleme in der Lehrer*innenkooperation in inklusiven Settings berichten. Nicht selten wird in diesen Berichten das Scheitern der Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Professionen in der inklusiven Schulpraxis dargestellt (Wocken 1988; Gräsel u.a. 2006; Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2011; Hillenbrand u.a. 2013; Gebhard u.a. 2014; Heyl & Seifried 2014; Moser & Kropp 2014). Die zugrundeliegenden Ursachen sind vermutlich vielschichtig. Ein wesentlicher Ursachenkomplex lässt sich dennoch auch im Fehlen entsprechender Studieninhalte annehmen. Gegenwärtig scheinen Studierende über alle Lehrämter hinweg weder theoretisch noch praktisch fokussiert auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklu-

siven Settings vorbereitet zu werden. Dies belegen Analysen der aktuellen Studienordnungen lehrer*innenbildender Hochschulen (Küster 2017; Hemme 2020).

Darüber hinaus fehlt ebenso eine Verankerung kooperativer Kompetenzen in den Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Hier setzt der folgende Beitrag an. In einem ersten Schritt werden elementare Kompetenzen für das gemeinsame Unterrichten in multiprofessionellen Lehrteams in inklusiven Settings vorgestellt und dann folgend im Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften verortet. Abschließend wird ein Forschungsprojekt zur Vermittlung kooperativer Kompetenzen in der universitären Lehrer*innenbildung vorgestellt.

2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften in multiprofessionellen Lehrteams für inklusive Schulsettings

Trotz des Anspruchs, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen zu unterrichten, und einer Schulpraxis, in der von diesem Anspruch Gebrauch gemacht wird, beklagen unter anderem Hillenbrand und Kolleg*innen (2013), dass kaum empirisches Wissen über die Wirkung, die Gelingensbedingungen und die Risikofaktoren der Lehrer*innenbildung für inklusive Bildungssysteme verfügbar ist. Es bleibt daher weitgehend unklar, wie sich pädagogische Kompetenzen in multiprofessionellen Lehrer*innenkooperationen beschreiben lassen. Da in inklusiven Schulsettings mindestens zwei Vertreter*innen unterschiedlicher Lehrämter zusammenarbeiten, die vorher gewöhnlich in getrennten Systemen und allein tätig waren, sind die Bestimmung und Abgrenzung wesentlicher Aufgaben allgemein-schulpädagogischer und sonderpädagogischer Tätigkeit (Melzer & Hillenbrand 2013) ebenso wie Kenntnisse zum Aufbau und zur Arbeit eines kooperierenden Lehrteams (Boban, Hinz & Wocken 1988; Seashore Louis & Leithwood 1998; Jerger 1995; Lindmeier & Beyer 2011; Gebhard u.a. 2014) erforderlich. Diesbezüglich schlägt Schwede-Anders (2021) im Ergebnis einer umfangreichen Literaturanalyse eine Erweiterung des in der wissenschaftlichen Diskussion vorrangig genutzten Modells zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) vor. Baumert und Kunter (2006) nehmen in diesem Modell die Dimensionen, die Struktur und die Genese der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften in den Blick und referieren, dass sich professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel der von ihnen benannten einzelnen Komponenten entwickelt. Damit teilen sie die im wissenschaftlichen Diskurs verankerte Grundannahme, dass die benannten berufsspezifischen kognitiven und motivational-affektiven Merkmale die Voraussetzung für erfolgreiches Lehrer*innenhandeln bilden (Bau-

mert & Kunter 2011; Voss u.a. 2015). Die von den Autor*innen beschriebenen Dimensionen Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation können als etablierte Kategorien professioneller Handlungskompetenz im Lehrer*innenberuf angenommen werden.

Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit dem Kooperationswissen von Lehrkräften im inklusiven Setting liegt auf der Dimension Professionswissen. Das Professionswissen bildet im wissenschaftlichen Verständnis die zentrale Komponente für professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2011; Voss u.a. 2015). Im bildungswissenschaftlichen Diskurs besteht Konsens darin, dass eine „reiche und gut vernetzte Wissensbasis von Lehrkräften eine notwendige Voraussetzung ist, um im Lehrerberuf erfolgreich zu sein“ (Voss u.a. 2015, 190). Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) beschreibt pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen als Wissensbereiche des Professionswissens (Baumert & Kunter 2011; Voss u.a. 2015). Damit bildet das Modell domänenspezifische, das heißt unterrichtsfach- und lehramtsbezogene Kompetenzen ab. Um jedoch den neuen Anforderungen eines inklusiven Schulsystems gerecht werden zu können, ist die zusätzliche Vermittlung eines lehramts- und unterrichtsfachübergreifenden Kooperationswissens, wie es Moser und Kropp (2014) anregen, erforderlich. Dem folgend wird von der Autorin eine Erweiterung des Kompetenzmodells von Baumert und Kunter (2011) vorgeschlagen (Abbildung 1).

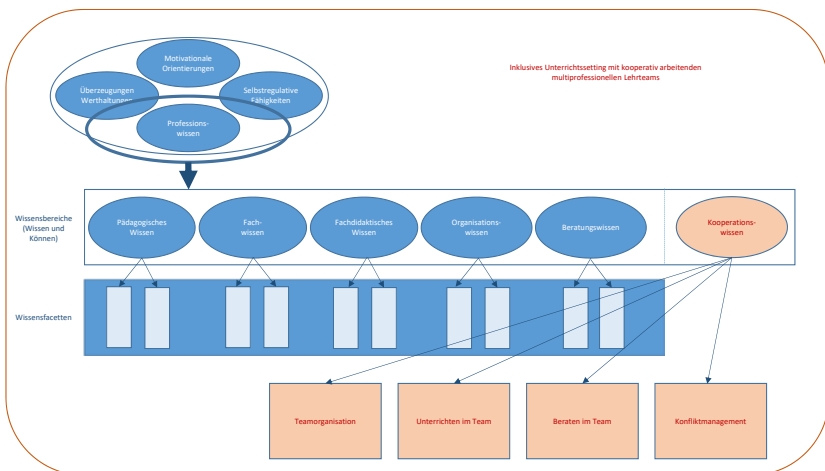


Abb. 1 Erweiterung des Modells professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) um den Wissensbereich Kooperationswissen (Schwede-Anders 2021)

Dafür werden zunächst die Dimensionen professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften in ein inklusives Unterrichtsetting mit kooperativ arbeitenden multiprofessionellen Lehrteams eingebettet. So wird dem Vorschlag von Moser und Kropp (2014), bewusst von professionellen Fachkräften für gemeinsames Unterrichten unabhängig vom ausbildungsabhängigen Lehramt zu sprechen, gefolgt. Der Wissensbereich Kooperationswissen gliedert sich dann als neuer Wissensbereich des Professionswissens in das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006; 2011) ein. Ihm werden auf der Grundlage einer umfanglichen Literaturanalyse die Wissensfacetten Teamorganisation, Unterrichten im Team, Beraten im Team und Konfliktmanagement zugeordnet (Schwede-Anders 2021). Die Abbildung 2 gibt dazu eine Übersicht.

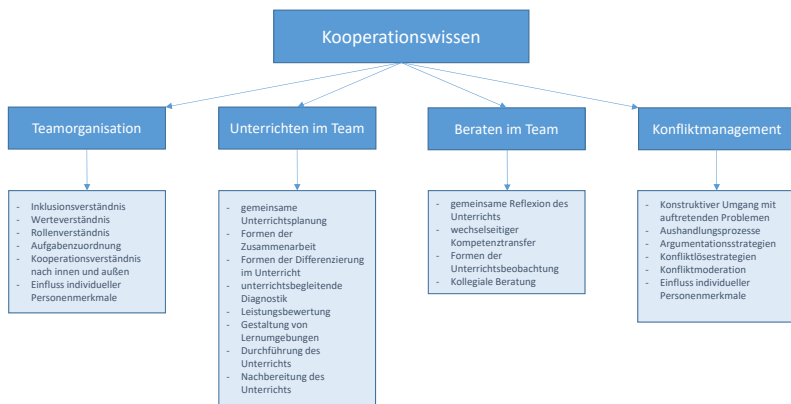


Abb. 2 Wissensfacetten des Kooperationswissens (Schwede-Anders 2021)

Die Wissensfacette *Teamorganisation* fokussiert auf das Wissen, welches für die Bildung von multiprofessionellen Lehrteams erforderlich ist. Dazu zählt, sich über die eigenen professionellen Grenzen hinaus auf andersartige gesellschaftliche Wertevorstellungen, methodische Herangehensweisen und spezifische Sprachmuster (Philipp 2014) einzulassen. Kenntnisse zum Einfluss individueller Personenmerkmale sowie Kenntnisse zu Prozessen der Teambildung sind hier ebenfalls als grundlegend für ein Gelingen dieses Prozesses anzunehmen (Philipp 2014). Neben den genannten Kenntnissen ist es für eine erfolgreiche Arbeit im Team vermutlich auch erforderlich, die Zusammenarbeit organisatorisch gestalten zu können. Dazu müssen Organisationsstrukturen, Teamsitzungs- und Zeitregeln (Krämer-Kilic 2014) gemeinsam verbindlich ausgehandelt werden. Gleiches gilt für die im Team als verschieden anzunehmenden Vorstellungen von und Erwartungen an den gemeinsamen Unterricht (ebd.). Insbesondere sollten für das Team

verbindlich die Rollen und die Aufgabenzuordnung (Boban u.a. 1988; Wessels 2005; Lindmeier & Beyer 2011; Gebhard u.a. 2014) geklärt werden. Die Teamorganisation abschließend sollte die künftige Zusammenarbeit im engen Sinn thematisiert werden. Es muss im Lehrteam Klarheit darüber bestehen, wie die Zusammenarbeit nicht nur im eigenen Team, sondern auch mit anderen Lehrteams, mit den anderen Lehrkräften der Schule, mit den Eltern und außerschulischen Kooperationspartner*innen gestaltet werden soll (Krämer-Kilic 2014).

Die Wissensfacette *Unterrichten im Team* hebt auf die Prozesse der gemeinsamen Unterrichtstätigkeit in einem multiprofessionellen Lehrteam ab. Um über die eigene Profession hinaus im Lehrteam Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu unterrichten, bedarf es umfassender Kenntnisse zur Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts (Eberwein & Knauer 2005). Dazu zählt anwendungsbereites Wissen zu den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit im Unterricht, zu Formen der Differenzierung im Unterricht sowie zu Formen der unterrichtsbegleitenden Diagnostik und zur Leistungsbeurteilung, die über die jeweiligen professionsspezifischen Kenntnisse hinausgehen. Ebenso sollten im Sinne von professionellen Lehrkräften für inklusive Settings gemeinsame Formen der Unterrichtsplanung und -nachbereitung wie auch der Gestaltung von Lernumgebungen ausgehandelt und umgesetzt werden. Gleiches gilt auch für die Durchführung von Unterricht. Hier bringt jede Lehrkraft im Sinne von Moser und Kropp (2014) lehramts- und fachspezifische Kompetenzen ein. Entscheidend für den Unterrichtserfolg im Team dürfte die bewusste Aneignung von und Auseinandersetzung mit Formen der gemeinsamen Unterrichtsführung und Unterrichtsverantwortung sein (Lindmeier & Beyer 2011).

Anders als im professionsspezifischen Beratungswissen nach Baumert und Kunter (2006) thematisiert die Wissensfacette *Beratung im Team* eine auf horizontaler Ebene (Krämer-Kilic 2014) stattfindende Beratungsform. Die Kooperationspartner*innen sind sowohl Ratsuchende als auch Beratende, jeweils in Abhängigkeit der schulischen Situation und des lehramts- und fachspezifischen Wissens der einzelnen Lehrkraft. Zur Umsetzung einer Beratung auf horizontaler Ebene scheint es dringend erforderlich, dass sich die Lehrkräfte Kenntnisse und Fähigkeiten zu Formen der Unterrichtsbeobachtung (Jerger 1995; Seashore Louis & Leithwood 1998) und in der kollegialen Beratung aneignen. Gewinnbringend scheinen hier vor allem Modelle wie das der Kooperativen Beratung und Supervision nach Mutzeck (2008) oder das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (2011) zu sein, da sie einen direkten Bezug zu Lehr-Lern-Formaten aufweisen.

Die Wissensfacette *Konfliktmanagement* nimmt vor allem die in der wissenschaftlichen Literatur beschriebenen Problemlagen in den Blick, die die Arbeit multiprofessioneller Lehrteams zum Teil erheblich erschweren. Zum erfolgreichen Umgang mit auftretenden Problemen erscheint es für Lehrkräfte so dringend er-

forderlich, auch Wissen zum Konfliktmanagement zu erwerben. Dieses sollte vor allem in Wissen um Aushandlungsprozesse, Argumentations- und Konfliktlösestrategien sowie Konfliktmoderation bestehen (Jerger 1995; Seashore Louis & Leithwood 1998; Lindmeier & Beyer 2011; Heyl & Seifried 2014). Ebenso erscheinen Kenntnisse zum Einfluss personenbezogener Eigenschaften wie Kritikfähigkeit und Sachlichkeit notwendig zur erfolgreichen Bewältigung von Problemlagen im multiprofessionellen Lehrteam.

Mit dem erweiterten Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften lassen sich auch jene pädagogischen Kompetenzen, die in multiprofessionellen Lehrteams erforderlich sind, abbilden. So kann den Forderungen nach einer auf Inklusion ausgerichteten Lehramtsausbildung, wie sie Hillenbrand u.a. (2013) sowie Heyl und Seifried (2014) äußern, besser entsprochen werden.

3 Modellprojekt zur Entwicklung kooperativer Kompetenz von Lehramtsstudierenden an der Universität Rostock – Tandem

Eine erste Umsetzung erfährt das dargestellte erweiterte Verständnis professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften in multiprofessionellen Lehrteams in inklusiven Schulsettings im Tandem-Projekt der Universität Rostock. Seit dem Wintersemester 2016/17 ist es in den Lehramtsstudiengängen für Grundschul- und für Sonderpädagogik möglich, das Hauptpraktikum im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung lehramtsübergreifend kooperativ durchzuführen. Im Tandem-Praktikum absolviert je ein*e Studierende*r des Lehramtes für Grundschulen und ein*e Studierende*r des Lehramtes für Sonderpädagogik gemeinsam neben einer begleitenden Lehrveranstaltung ein fünfwöchiges Hauptpraktikum an einer inklusiv arbeitenden Grundschule. Die Abbildung 3 visualisiert den Aufbau des Tandem-Praktikums.

Der Fokus des Tandem-Praktikums liegt neben der Förderung des Kompetenzerwerbs „... in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren ...“ (Hascher & de Zordo 2015, 167) durch die gemeinsame Arbeit vor allem im Aufbau von Kooperationswissen sowie von kooperativer Kompetenz. Zur Umsetzung dessen findet für alle Teilnehmenden obligatorisch eine zwei Semesterwochenstunden umfassende Lehrveranstaltung statt, die dem eigentlichen Praktikum vorgelagert ist. In diesen Seminaren haben die Studierenden die Möglichkeit, sich bereits im konkreten Tandem und unter dem Gesichtspunkt, dass kooperativer Unterricht sie nun unmittelbar selbst betrifft, mit Fragen der Inklusion und der Kooperation zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Lehrämter praxisorientiert auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen

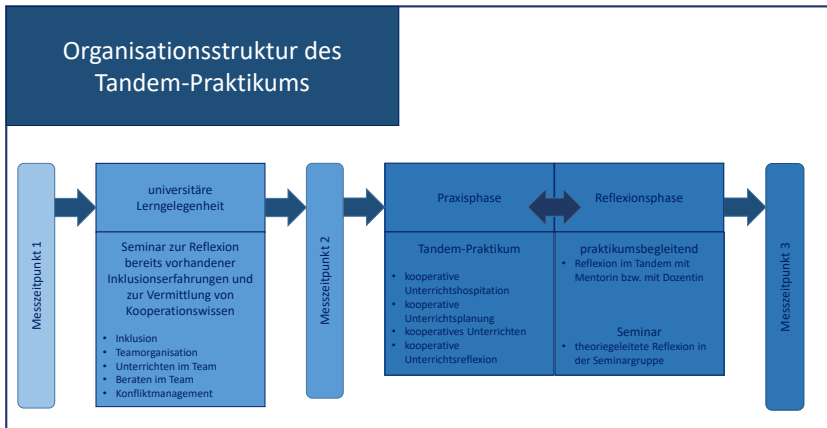


Abb. 3 Organisationsstruktur des Tandem-Praktikums (Schwede-Anders 2021)

werden daher neben der Auseinandersetzung mit Fragen der schulischen Inklusion und der Reflexion bereits gesammelter Erfahrungen in inklusiven Settings die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Wissensfacetten des Wissensbereiches Kooperationswissen im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) thematisiert. Während des Tandem-Praktikums an den individuell gewählten Einsatzschulen stehen den Studierenden die universitären Betreuer*innen des Tandem-Praktikums zu individuellen Beratungen zur Verfügung. Darüber hinaus gewährleisten gemeinsame Zusammenkünfte in der Praktikumsphase und direkt im Anschluss an das Praktikum eine Reflexion der gesammelten Erfahrungen. Dies ermöglicht es den Studierenden, über ihre eigenen Erfahrungen hinaus auch einen Einblick in die kooperative und inklusive Schulpraxis im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern zu gewinnen.

In der wissenschaftlichen Begleitung des Tandempraktikums wird der Frage nachgegangen, ob die teilnehmenden Lehramtsstudierenden durch das Tandem-Praktikum signifikant besser auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Lehrteams vorbereitet werden können. Operationalisiert wird diese Frage durch die Messung des Kooperationswissens und der kooperativen Kompetenz. Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, wird das Tandem-Praktikum von drei Messzeitpunkten gerahmt, zu denen jeweils das Kooperationswissen und die kooperative Kompetenz der Studierenden erhoben werden. Dies erfolgt vor Beginn der begleitenden Lehrveranstaltung sowie direkt zum Abschluss selbiger. Der dritte Messzeitpunkt liegt am Ende des gesamten Tandem-Praktikums. Zur Datenerhebung werden ein Fragebogen zur Erfassung des Kooperationswissens und ein videovignettenbasiertes Verfahren zur Erfassung der kooperativen Kompetenz genutzt, die im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Tandem-Praktikum‘ entwickelt werden.

Erste Ergebnisse der Evaluation beider Verfahren rechtfertigen ihren Einsatz. Mit Blick auf die Forschungsfrage werden die insgesamt erzielten Punkte in beiden Verfahren analysiert. Als statistisches Verfahren dient der T-Test für verbundene Stichproben. Die Ergebnisse visualisiert die Tabelle 1.

Testverfahren	Messzeitpunkt	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz
Kooperationswissen	Prätest	29,4	6,6	.000*
	Peritest	43,6	6,8	
	Prätest	29,4	6,6	.000*
	Posttest	42,9	7,6	
Kooperative Kompetenz	Prätest	12,6	3,4	.000*
	Peritest	20,0	2,9	
	Prätest	12,6	3,4	.000*
	Posttest	18,3	3,7	

*einseitige Signifikanz, Signifikanzniveau 0,05

Tab. 1 Ergebnisse der Datenanalyse im Tandem-Projekt (Schwede-Anders 2021)

Im Verfahren zur Erfassung des Kooperationswissens erreichen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden (N=116) im Prätest 29,4 von möglichen 64 Punkten und verbessern diesen Wert im Peritest auf 43,6 Punkte. Die Verbesserung ist auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikant und damit nicht zufällig. Trotz einer leichten Verschlechterung der Gesamtpunktzahl auf 42,9 im Posttest kann eine auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikante Verbesserung im Kooperationswissen gegenüber dem Ausgangswert bestätigt werden. Die Verbesserung ist damit als eine Folge der Vermittlung von Wissensinhalten durch das Projekt zu verstehen. Im videovignettenbasierten Verfahren zur Erfassung der kooperativen Kompetenz erreichen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Prätest 12,6 von möglichen 28 Punkten und verbessern diesen Wert im Peritest auf 20,0 Gesamtpunkte. Die Verbesserung ist auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikant und damit nicht zufällig. Trotz einer auch hier festzustellenden leichten Verschlechterung der Gesamtpunktzahl auf 18,3 im Posttest kann eine auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikante Verbesserung der kooperativen Kompetenz gegenüber dem Ausgangswert bestätigt werden. Damit hat sich auch die kooperative Kompetenz der Lehramtsstudierenden in der Folge der Teilnahme am Tandem-Projekt verbessert.

Diese ersten Ergebnisse der Erfassung des Kooperationswissens und der kooperativen Kompetenz der teilnehmenden Lehramtsstudierenden entsprechen den Erwartungen der Autorin und spiegeln den gewünschten Gewinn für die Entwicklung kooperativer Kompetenz in multiprofessionellen Lehrteams bei den

Projektteilnehmenden. Perspektivisch wird die Aufgabe für das Tandem-Praktikum in der weiteren Analyse der Testgüte der Erhebungsinstrumente und deren Anpassung sowie in einer Implementierung der Lehrveranstaltung zum Erwerb von Kooperationswissen und des kooperativen Praktikums in die Studienordnungen der Lehrämter Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik an der Universität Rostock bestehen. Damit kann das Tandem-Praktikum im Sinne Terharts (2007, 5) einen Beitrag dazu leisten, „... die Ausbildung der künftigen Lehrer deutlicher am zukünftigen Berufsfeld ...“ zu orientieren „... und auf breiter Front ein höheres Maß an berufsbezogenen Kompetenzen [anzubahnen], als dies nach Auffassung aller Beobachter gegenwärtig der Fall ist“.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, 469–520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29–53.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas & Wocken, Hans (1988): Warum Pädagogen aus der Arbeit in Integrationsklassen aussteigen. In: Hans Wocken, Georg Antor & Andreas Hinz (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio Verlag, 275–333.
- Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (2002): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 422–431.
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maike; Riestenpatt, Jule; Vögler, Alexandra; Wollenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: Empirische Sonderpädagogik, 1. Jg., 17–32.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 2, 205–219.
- Hemme, Judith (2020): Die Implementierung von Kooperationswissen in Studienordnungen und Möglichkeiten des Erwerbs kooperativer Kompetenzen für Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland. Unveröffentlichte wissenschaftliche Abschlussarbeit. Rostock: Universität Rostock.
- Hascher, Tina & de Zordo, Lea (2015): Praktika und Inklusion. In: Thomas Häcker und Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165–184.
- Heyl, Vera & Seifried, Stefanie (2014): Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz & Theo Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz, 47–60.

- Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Hans Döbert & Horst Weißhaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 33–68.
- Jerger, Gabriele (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.) (2014): *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Küster, Charlyn (2017): *Lehrerkooperation in inklusiven Settings – inhaltliche Dimensionen der Lehramtsausbildung in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Bayern*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Abschlussarbeit. Rostock: Universität Rostock.
- Lindmeier, Bettina & Beyer, Tomke (2011): Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56. Jg., H. 4, 396–413.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, H. 4, 8–21.
- Melzer, Clemens & Hillenbrand, Conny (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 5, 194–202.
- Moser, Vera & Kropp, Andreas (2014): Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven setting‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Online unter: <https://docplayer.org/46928474-Abschlussbericht-kompetenzen-in-inkluisiven-setting-kis-vorarbeiten-zu-einem-kompetenzstrukturmodell-sonderpaedagogischer-lehrkraefte.html>. (Abrufdatum: 1.03.2022).
- Mutzeck, Wolfgang (2008): *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Elmar (2014): *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Seashore Louis, Karen & Leithwood, Kenneth (1998): From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Kenneth Leithwood & Karen Seashore Louis (Hrsg.): *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 275–285.
- Schulz von Thun, Friedemann (2011): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 49. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., H. 2, 185–204.
- Schwede-Anders, Marit (2021): Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems – eine theoretische Grundlegung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72. Jg., 56–66.
- Terhart, Ewald (2007): Standards in der Lehrerbildung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 35. Jg., H. 1, 2–14.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18. Jg., 187–223.
- Wessel, Jürgen (2005): Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Hans Wocken, Georg Antor & Andreas Hinz (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio Verlag, 199–274.

Oliver Krämer

Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Praxisjahres Schule

Das differenzierte Beobachten von Unterrichtsprozessen ist eine wesentliche Grundvoraussetzung, um zu verstehen, wie Unterricht als didaktisches und soziales Gefüge von Lehr- und Lernhandlungen funktioniert. Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie die Fähigkeit der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Praxisjahres Schule an der Hochschule für Musik und Theater Rostock sukzessive entwickelt und ausgebaut wird. Auf der Basis genauer Beobachtung, durch die Rückvergewisserung über das Beobachtete im gemeinsamen Austausch und durch die Kontextualisierung und Reflexion der Beobachtungen vor dem Hintergrund unterrichtstheoretischer Modelle entstehen bei den Studierenden Einsichten in Gelingensbedingungen von Lernprozessen und Erkenntnisse über das Lehren, die für die ersten Schritte des eigenen Unterrichts maßgeblich handlungsleitend sind. Dabei kommt ein Repertoire verschiedener Beobachtungs- und Auswertungsmethoden mit jeweils unterschiedlichen Erkenntniszielen zum Einsatz, um Unterricht als ein multiperspektivisches Phänomen in den Blick zu rücken.

1 Das Praxisjahr Schule an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Das *Praxisjahr Schule* an der Hochschule für Musik und Theater Rostock (hmt) ist eine bundesweit einzigartige Praxisform im Lehramtsstudium. Sie vereint zuvor vereinzelte praxisbezogene Lehreinheiten und Unterrichtspraktika unter dem Dach einer gemeinsamen Lehrveranstaltung. Verantwortung dafür trägt die Fachdidaktik Musik.

Das Praxisjahr erstreckt sich studienbegleitend über das gesamte dritte Studienjahr und bildet für die Studierenden die zeitliche und zugleich symbolische Mitte ihres Lehramtsstudiums Musik. Es besteht aus einem wöchentlich stattfindenden Praxistag während der Vorlesungszeiten und einem mehrwöchigen Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit zwischen den beiden Semestern.

Hochschuleitig führen wir die Studierenden im Rahmen eines Vorbereitungsseminars zum Praxisjahr hin und flankieren die folgende einjährige Praxisphase durch ein Begleitseminar. In einem Portfolio dokumentieren und reflektieren die Studierenden über das Jahr hinweg ihre Lernentwicklungen.

Das Praxisjahr Schule verfolgt eine doppelte Zielsetzung innerhalb des Lehramtsstudiums: Zum einen dient es der Selbstvergewisserung der Studierenden im Hinblick auf die eigene Berufswahl durch intensive Erkundung ihres Berufsfelds. Zum anderen sollen die Studierenden erste Professionalisierungsschritte im Hinblick auf das Handeln in der Lehrendenrolle gehen.

Das Praxisjahr Schule wird von uns seit dem Wintersemester 2016 angeboten und findet an ausgewählten Partnerschulen statt, wo die Studierenden von qualifizierten Musikmentor*innen betreut werden. Die fachdidaktische Qualität hängt aus unserer Sicht stark vom Aufbau eines verlässlichen Schulnetzwerks und von der gelingenden Zusammenarbeit mit den Mentor*innen an den Kooperationschulen ab. Die Mentor*innen erhalten einen Lehrauftrag für die Betreuung der Studierenden und gehören damit vom Status her auch zum erweiterten Kollegium unseres Instituts. Das Praxisjahr Schule und das Musikmentoring-Konzept werden kontinuierlich evaluiert, weiterentwickelt und hinsichtlich ihrer Effekte beforstet.¹

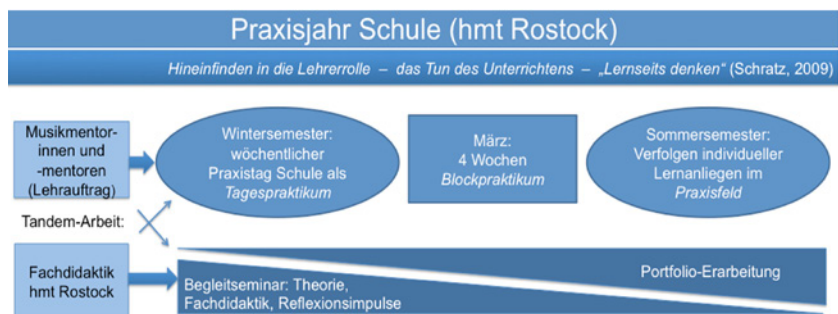


Abb. 1 Organisationsstruktur des Praxisjahres Schule an der hmt Rostock

2 Die Rolle der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Praxisjahres Schule

Differenziertes Beobachten von Unterrichtsprozessen ist notwendig, um zu verstehen, wie Unterricht als didaktisches und soziales Gefüge von Lehr- und Lernhandlungen funktioniert. Auf der Basis genauer Beobachtung, durch die Rückvergewisserung über das Beobachtete im gemeinsamen Austausch und durch die Kontextualisierung und Reflexion der Beobachtungen vor dem Hintergrund unterrichtstheoretischer Modelle entstehen Einsichten in Gelingenbedingungen

¹ <https://www.hmt-rostock.de/studium/probe-praxisjahr-schule/>.

von Lernprozessen und Erkenntnisse über das Lehren, die für die ersten Schritte des eigenen Unterrichtens maßgeblich handlungsleitend sind. Unterrichtsbeobachtung spielt deshalb eine wesentliche Rolle als berufsbezogene Lerngelegenheit in allen drei Phasen des Praxisjahres und wird dabei von Phase zu Phase immer spezifischer eingesetzt.

Beobachtung, Reflexion, Erprobung in den drei Phasen des Praxisjahres Schule		
I. Phase (Wintersemester)	Selbstüberprüfung (im Hinblick auf das Lehren)	<i>Was kann ich bereits?</i>
<i>Während der Hospitationen: multiperspektivische, methodisch gestützte Beobachtung von Unterricht mithilfe von Beobachtungsbögen, gemeinsame Reflexion und allmähliche Verdichtung von Beobachtungsinteressen → Herauskristallisierung individueller Beobachtungsschwerpunkte, die für die folgende Blockphase leitend sein werden</i>		
II. Phase (Blockpraktikum)	Selbsterkundung	<i>Welche Möglichkeiten habe ich darüber hinaus?</i>
<i>Gezielte Beobachtung von Unterricht anhand individueller Schwerpunkte, Erprobung und Verfeinerung von Beobachtungsmethoden, ggf. auch Entwicklung eigener Beobachtungswerkzeuge → Verschriftlichung des Beobachtungsertrags als Einlage für das Portfolio, Verknüpfung der Erkenntnisse mit dem eigenen Unterrichtshandeln</i>		
III. Phase (Sommersemester)	Selbsterweiterung	<i>Welche dieser Möglichkeiten möchte ich entwickeln?</i>
<i>Aktiv verfolgte, individuelle Entwicklungsvorhaben, die begleitet werden von Videografie, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion → Präsentation des Entwicklungsvorhabens anhand von Videoausschnitten im Begleitseminar</i>		

Tab. 1 Die Rolle der Unterrichtsbeobachtung in den verschiedenen Phasen des Praxisjahres Schule

Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten, um im Rahmen des Lehramtsstudiums in die schulische Praxisphase einzusteigen: den *Sprung ins kalte Wasser* und das *kontrollierte Experiment*. Beim Sprung ins kalte Wasser stehen die Studierenden möglichst rasch vor der Klasse und schauen, was passiert. Lehrenlernen funktioniert bei diesem Ansatz nach dem Trial-and-Error-Prinzip als allmähliche Adaption des eigenen Handelns an die Umgebung. Beim kontrollierten Experiment hingegen geht es um ein ebenso planvolles wie ergebnisoffenes Agieren und Erproben von Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage einer vorausgegangenen möglichst genauen Situationsabschätzung. Ausgehend von zuvor beobachteten Ursache-Wirkungs-Relationen können die Studierenden die Tragweite ihres Unterrichtshandelns bereits einschätzen.

Wir haben uns im Praxisjahr Schule für den zweiten Weg entschieden, bei dem erste Unterrichtsversuche eben nicht als Sprung ins kalte Wasser stattfinden –

auch wenn die Studierenden dadurch ihre Ungeduld, im Sinne einer Bewährungsprobe endlich vor der Klasse stehen zu dürfen, etwas zügeln müssen: Am Anfang ihres Praxiskontakts steht eine Phase des Hospitierens, in der sie vornehmlich beobachtend tätig sind und sich in der Gruppe über ihre Beobachtungen austauschen und verständigen.

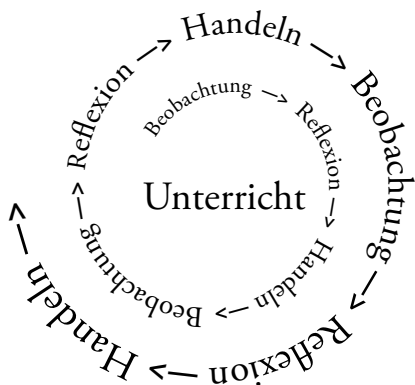


Abb 2 Lernen im Praxisjahr Schule als spiralförmig zyklische Bewegung aus Unterrichtsbeobachtung, Reflexion und Handeln in der Lehrendenrolle

Zum einen wollen wir eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit bei den ersten Unterrichtsversuchen sicherstellen. Die Studierenden sollen sich positiv in ihrem Können erleben und nicht in ihrem Scheitern. Es geht nicht darum, im Sinne eines *Survival of the fittest* diejenigen zu finden, die innerlich stark genug sind, sich aus anfänglichen pädagogischen Misserfolgserlebnissen eigenständig herauszukämpfen und auf diese Weise eine Art Immunisierung gegen die immerwährenden Tücken des Schulalltags zu entwickeln. Sondern wir wollen zeigen, dass das Unterrichten eine Fähigkeit ist, die sich erlernen lässt: in spiralförmig angelegten Zyklen aus Beobachtung, Reflexion und pädagogischem Handeln, erneuter Selbstbeobachtung, Reflexion und anschließender Anpassung der Handlung usw.

Zum anderen stehen wir in der Lehrkräftebildung vor dem grundsätzlichen Problem langjähriger einschlägiger Vorerfahrungen, die unsere Studierenden bereits mitbringen, wenn sie sich ins Berufsfeld begeben. Denn in gewisser Weise haben alle in der eigenen Schulzeit zwangsweise langjährige Erfahrungen mit Unterricht gesammelt, die sich zu impliziten Annahmen darüber verdichten, wie Unterricht funktioniert. Diese aus der Lernendenperspektive gesammelten heuristischen Gewissheiten im Kontext des ersten Berufsfeldkontakts aufzuweichen

und infrage zu stellen, ist ein weiteres Ziel, das wir mit dem Praxisjahr Schule verfolgen. Auch deswegen haben wir uns entschieden, die Beobachtung und Reflexion an den Anfang zu stellen, weil letztlich nur auf dem Wege distanzierter Wahrnehmung und kritischen Denkens Momente der Verunsicherung entstehen, die den autopoietischen Kreislauf blinden Imitationslernens durchbrechen können. Ansonsten droht sich ein bestimmtes Bild von Unterricht unhinterfragt fortzupflanzen und dabei sein historisch gewordenes Sosein ohne Chance auf Veränderung weiter in die Zukunft zu tragen.

3 Unterrichtsbeobachtung (theoretischer Hintergrund)

3.1 Beobachtungsformen

Beobachterrolle
teilnehmend <-> nicht teilnehmend offen <-> verdeckt Selbstbeobachtung <-> Fremdbeobachtung
Beobachtungshaltung
sachorientiert <-> empathisch konstatierend <-> interpretierend wertend <-> nicht wertend systematisch <-> unsystematisch
Organisationsform
standardisiert <-> nicht standardisiert kontinuierlich bzw. mehrfach wiederholt <-> zeitlich begrenzt synchrone Hospitation <-> asynchrone Videoanalyse natürliche Beobachtung im Feld <-> künstliche Beobachtung im Labor
Fokus
ungerichtet offen <-> kriteriengeleitet fokussiert enge Blickrichtung <-> weiter Beobachtungshorizont Detailgenauigkeit <-> Verständnis von Zusammenhängen ganzheitliche Alltagswahrnehmung <-> wissenschaftliche Beobachtung quantitativ <-> qualitativ

Tab. 2 Dimensionen der Unterrichtsbeobachtung (eigene Darstellung)

3.2 Beobachtungsbögen versus Beurteilungsbögen

Im Zuge der bundesweiten Einführung von Praxissemestern in den Lehramtsstudiengängen hat ein erheblicher Professionalisierungsprozess stattgefunden, der unter anderem in der Aufbereitung und Verbreitung von methodischen Instrumenten zur Beobachtung und Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen deutlich wird.

Parallel zu der ausbildungsrelevanten Form der Unterrichtsbeobachtung im Lehramtsstudium hat im Schulwesen unter dem Stichwort des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätssicherung eine verstärkte berufliche Evaluierung von Unterrichtsprozessen Einzug gehalten. Lehrende müssen sich im Rahmen der Schulinspektion inzwischen regelmäßig der Überprüfung ihrer Lehrfähigkeit stellen und Lehrproben zeigen, die kriteriengeleitet begutachtet werden. In beiden Fällen – im Studium wie in der beruflichen Evaluation – kommen Erfassungsbögen zum Einsatz, mit deren Hilfe das flüchtige Geschehen im Unterricht schriftlich festgehalten und eingeschätzt wird. Dennoch gibt es deutliche Differenzen in der Gestaltung dieser Bögen, was ihre Funktion und Struktur angeht, so dass an dieser Stelle die Unterscheidung in *Beobachtungsbögen* einerseits und *Beurteilungsbögen* andererseits naheliegt.

Beobachtungsbögen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums helfen bei der Erfassung von Einzelheiten aus dem ansonsten leicht überwältigenden Strom möglicher Wahrnehmungen während einer Unterrichtsstunde. Mit ihrer Gestaltung und Struktur fokussieren sie auf bestimmte Unterrichtsdimensionen und zwingen die Beobachtenden, einzelne Aspekte des Unterrichtsgeschehens (z.B. Stundenstrukturierung, Zeitmanagement, Lehrverhalten) genauer in den Blick zu nehmen. Mit ihrem Einsatz lassen sich Beobachtungsfähigkeiten allmählich ausdifferenzieren und in verschiedene Richtungen weiterentwickeln. Diese Beobachtungsbögen sind häufig kategorial strukturiert im Hinblick auf verschiedene Dimensionen des Unterrichts, ohne dabei in wertender Weise ein bestimmtes Bild von Unterricht zu transportieren.

Anders verhält es sich mit den *Beurteilungsbögen*, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten von den Lehrerweiterbildungsinstituten der Bundesländer entwickelt wurden.² Da es bei ihrem Einsatz explizit um die Feststellung von Lehrqualität

2 Hier eine Auswahl solcher Beurteilungsbögen: für Mecklenburg-Vorpommern (<https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/schule/Unterrichtsbeobachtungsbogen-des-eintaegigen-Schulbesuchs.pdf> bzw. <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/schule/Allgemeiner-fachunspezifischer-Fragebogen-zur-Unterrichtsqualitaet-ab-Jg.-7.pdf>), für die Bund-Länder-Inspektion deutscher Schulen im Ausland (https://www.dsk.co.za/pdf_forms/schulprogramm/bli/Unterrichtsbeobachtung.pdf), für das Land Niedersachsen (http://portal.eval.nibis.de/userdata/moderator/2014-07-17_UBB.pdf) und für die Hansestadt Hamburg (<https://www.hamburg.de/contentblob/4017976/ad218e9e680248f901dc798464d4c343/data/pdf-instrumente-bewertungsbogen-zur-unterrichtsbeobachtung.pdf>) usw.

geht, muss ihnen zwangsläufig ein Idealbild von Unterricht als möglichst konkrete Zielvorstellung zugrunde liegen, das sich an validen Kriterien festmachen lässt. Beurteilungsbögen lösen ein solches Idealbild in eine Liste operationalisierter und überprüfbarer Items auf. Diese Liste ist in der Regel als skaliertes Erfassungsbogen angelegt, in dem jedes einzelne Item in der Stärke seines Auftretens von den Beobachtenden festgehalten wird.

Entsprechend dieser Unterscheidung verwenden wir im Praxisjahr Schule vor allem Beobachtungs- und keine Beurteilungsbögen, weil es aus unserer Sicht zunächst darum geht, dass die Studierenden auf der Basis ihrer Beobachtungen ein Grundverständnis für die Dimensionen und Vielschichtigkeit von Unterricht und das Ineinandergreifen von Lehr- und Lernprozessen entwickeln. Die darauf aufbauenden ersten Schritte des Handelns in der Lehrendenrolle sollen zudem im geschützten Rahmen stattfinden, der von unserer Seite her von vornherein explizit als Erprobungssituation gekennzeichnet ist und deshalb auch frei von Beurteilung bleiben muss.

3.3 Subjektivität von Beobachtungen

Aufgrund individueller Vorerfahrungen, Voreinstellungen und impliziter Vorannahmen über Merkmale guten Unterrichts, wegen verschiedener Erwartungshaltungen an die konkrete Unterrichtssituation und wegen unterschiedlicher psychischer Dispositionen (Unterschiede der Konzentration, Ermüdung, Motivation) können mehrere Beobachtende in ein und derselben Unterrichtssituation Unterschiedliches wahrnehmen und in der Interpretation ihrer Beobachtungen sogar gegensätzlicher Auffassung sein (vgl. Magnus 2015, 96–97). Deshalb ist es wichtig, daran zu erinnern, dass es schlichtweg keine objektive Beobachtung gibt.

Von daher kann es auch nicht das Ziel von Nachbesprechungen sein, ein wie auch immer geartetes vermeintlich objektives Bild des beobachteten Unterrichts zu zeichnen, sondern ein möglichst facettenreiches Spektrum von Auffälligkeiten zu rekonstruieren, das sich aus der Vielheit und Multiperspektivität der Rückmeldungen mehrerer Beobachtender speist. Was dabei günstigstenfalls entsteht, ist die möglichst breite Übereinkunft über Angemessenheit und Wirkung pädagogischer Handlungsweisen. Genauso aber ist es möglich und mindestens ebenso spannend, wenn sich Deutungen von Beobachtungen widersprechen und dadurch die prinzipielle Ambivalenz und Situationsabhängigkeit pädagogischen Handelns offenkundig wird.

Neben der grundsätzlichen Personengebundenheit jeglicher Beobachtung und Deutung gibt es dennoch personenunabhängige kognitive Verzerrungen, die auf psychischen Mechanismen unserer Wahrnehmung beruhen. Solche Verzerrungsmechanismen sind von der Sozialpsychologie erforscht, kategorisiert und beschrieben worden. Diese Mechanismen zu kennen hilft, eine distanziert-prüfende Einstellung gegenüber den eigenen Beobachtungen einzunehmen und im Sinne

wissenschaftlicher Redlichkeit immer auch die Grenzen des eigenen Beobachtens, Erkennens und Deutens mitzudenken.

Benennung	Beschreibung	Beispiel
Primär-Effekt (engl. <i>primacy effect</i>)	Der Ersteindruck ist so stark, dass er alle folgenden Beobachtungen überlagert und deren Deutung prägt.	<i>Aufgrund des hohes Unterrichtstempos in der Einstiegsphase wird der Lehrperson auch im folgenden Unterrichtsgeschehen hohe Effizienz zugeschrieben.</i>
Rezenz-Effekt (engl. <i>recency effect</i>)	Der letzte Eindruck einer Situation bleibt besonders im Gedächtnis haften und überschattet aufgrund seiner Aktualität die zuvor gemachten Beobachtungen.	<i>Die gelungene Schülerpräsentation am Ende der Stunde führt dazu, den gesamten Unterrichtsverlauf rückwirkend unter positivem Blickwinkel zu betrachten und aufgetretene Schwierigkeiten auszublenden.</i>
Halo-Effekt (von engl. <i>halo</i> = Heiligenschein)	Aufgrund eines besonders auffälligen Merkmals einer Person wird auf andere Eigenschaften rückgeschlossen, ohne dass dafür beobachtbare Anhaltspunkte vorliegen.	<i>Weil eine Lehrperson ihren Vortrag sprachlich sehr eloquent gestaltet, wird ihr von den Beobachtenden insgesamt eine hohe Fachkompetenz zugesprochen.</i>
Hawthorne-Effekt	Sobald eine Person weiß, dass sie beobachtet wird, beeinflusst das ihr natürliches Verhalten, weil sie Annahmen trifft, welches Verhalten von ihr erwartet wird, und dementsprechend agiert.	<i>Die Klasse hat erfahren, dass eine Gruppe von Studierenden zum Hospitieren kommt, verhält sich in der entsprechenden Stunde ruhiger als sonst und arbeitet besonders engagiert und konzentriert mit.</i>
Projektionsfehler	Weil man sich mit einer Person identifiziert, werden eigene Verhaltensweisen und Merkmale unbewusst auf diese Person übertragen, ohne dass sich dafür Hinweise finden lassen.	<i>Ein Studierender, der im Musikunterricht seiner eigenen Schulzeit stark unterfordert war und deswegen häufig gestört hat, zeigt in der Stundennachbesprechung große Sympathie für einen auffälligen Schüler, den er aufgrund seiner Unterrichtsstörungen als unterfordert und im Grunde hochmusikalisch einschätzt, obwohl sich das aus den Beobachtungen nicht belegen lässt.</i>
Logischer Fehler	Persönliche Alltagstheorien fließen als Trugschluss in die Beobachtung ein und filtern das heraus, was schließlich die Beachtung der Beobachtenden findet.	<i>Ausgehend von dem chronisch unordentlichen Arbeitsplatz eines Schülers wird im Nachgespräch auf dessen geringe Leistungsfähigkeit im Unterricht geschlossen.</i>

Pygmalion-Effekt (nach seinem Entdecker auch als <i>Rosenthal-Effekt</i> benannt)	Die (meist unbewusst) vorgegenommene Einschätzung einer Situation führt dazu, dass nur solche Aspekte beobachtet werden und in der Deutung zum Tragen kommen, die im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung der Vorannahme entsprechen.	<i>Die Studierenden begleiten eine Klasse über einen Schultag hinweg und erleben sie im Mathematikunterricht als besonders leistungsstark. Entsprechend hoch sind die Erwartungen nun auch für das Fach Musik und führen dazu, dass vor allem solche Unterrichtsbeiträge Beachtung finden und in die Mitschriften einfließen, bei denen sich die hohe Leistungsfähigkeit bestätigt.</i>
Milde-Härte-Fehler (engl. <i>leniency-severity error</i>)	Aufgrund von Sympathie oder Antipathie werden positive bzw. negative Verhaltensweisen von Personen verstärkt wahrgenommen und diese Personen dann entsprechend milder oder härter beurteilt.	<i>Die Hospitationsgruppe kennt eine bestimmte Klasse schon etwas länger und hat eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut. Entsprechend nachsichtig gehen die Beobachtenden in der Stundenmachbesprechung mit der Tatsache um, dass eine große Zahl der Lernenden ihre Hausaufgaben vergessen hatten (Milde-Effekt).</i>
Beobachterdrift (engl. <i>observer drift</i>)	Nachlassende Konzentration und Motivation sowie sukzessiv fortschreitende Ermüdung führen zum Rückgang der Beobachtungsgenauigkeit und Differenziertheit.	<i>Am Ende des Hospitationstages werden die Mitschriften der Studierenden immer knapper. Im Nachhinein bemerken einzelne von ihnen, dass sie sich zu ganzen Phasen des Unterrichts keine einzige Notiz gemacht haben.</i>

Tab. 3 Verzerrungseffekte in Beobachtungssituationen

4 Beobachtungsmethoden, Beobachtungsbögen und ihre Funktionen im Praxisjahr Schule

Von der Wahrnehmung im Allgemeinen unterscheidet sich Beobachtung im Besonderen dadurch, dass sie in zeitlich begrenztem Rahmen absichtsvoll, aufmerksam und zielgerichtet erfolgt. Beobachtung fokussiert auf einen bestimmten Teilaspekt der Wirklichkeit. Ihr liegt eine aktive Suchhaltung zugrunde: Bedeutungsrelevante Informationen einer Wahrnehmungssituation werden gezielt herausgriffen, während andere Informationen, die außerhalb des Suchspektrums liegen, bewusst vernachlässigt werden (vgl. Graumann 1969).

Um gleich zu Beginn des Praxisjahres eine Haltung zu entwickeln, die sich von der kursorischen Wahrnehmung des Alltags möglichst deutlich unterschei-

det, kommen Beobachtungsbögen als methodisches Werkzeug zum Einsatz.³ Sie dienen der Distanzierung und Differenzierung. Das Ausfüllen der Bögen während der Unterrichtshospitationen ist ein durchaus beabsichtigtes produktives Störmoment. Der Zwang zur Versprachlichung erfordert die genaue Selbstbefragung und Rückvergewisserung: *Was habe ich im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen tatsächlich beobachtet, und wie lässt es sich für die anderen verständlich in Worte fassen?* Die unterschiedliche Struktur der eingesetzten Beobachtungsbögen zwingt zudem, in unterrichtlichen Kategorien denken zu lernen und Beobachtungen entlang dieser Kategorien zu strukturieren – ein wesentlicher Unterschied zur holistisch ganzheitlichen Wahrnehmung des Alltags.

Der Bildungswissenschaftler Hilbert Meyer beschreibt Methodenvielfalt als eines von zehn Kriterien in seiner Merkmalsliste für guten Unterricht (vgl. Meyer 2004). Methodenvielfalt als Prinzip ist uns auch wichtig im Hinblick auf die Beobachtung von Unterricht. Deshalb lernen die Studierenden gleich zu Beginn des Praxisjahres ein ganzes Spektrum verschiedener Beobachtungsmethoden kennen und erproben die dazugehörigen Beobachtungsbögen im Hospitationszusammenhang, um sich auf dieser Grundlage schließlich entscheiden zu können, welches methodische Vorgehen ihnen selbst beim Beobachten den größten Lernertrag bringt.

In den folgenden Abschnitten werden die Beobachtungsbögen im Einzelnen vorgestellt und im Hinblick auf ihre jeweiligen Zielsetzungen, Einsetzungsmöglichkeiten, Stärken und Problematiken erörtert. Teilweise legt die Struktur der Beobachtungsbögen für die Nachbesprechung der hospitierten Unterrichtsstunden bereits bestimmte Gesprächsstrukturen nahe. Diese werden bei der folgenden Einzeldarstellung der Beobachtungsbögen als Hinweise zum *Gesprächsablauf* beschrieben. Was sich als generelles Prinzip von Stundennachbesprechungen festhalten lässt: Zunächst bekommt jene Person das Wort, die die Stunde gehalten hat. Dabei soll es nicht fachdidaktische Selbstkritik im Hinblick auf eine möglichst gekonnte Stundendurchführung gehen, sondern um eine erste atmosphärische Einschätzung und die Artikulation von Selbstwahrnehmungen: *Wie habe ich die Stunde erlebt? Wie hat es sich angefühlt, in ungewohnter Rolle lehrend vor der Klasse zu stehen? Wie habe ich die Lerngruppe wahrgenommen? Wer ist mir besonders aufgefallen? In welchen Phasen der Stunde habe ich mich stärker oder weniger wohlgefühlt? Worüber habe ich mich besonders gefreut?*

3 Dementsprechend finden die ersten Hospitationen im Praxisjahr idealerweise in Form von nicht-teilnehmender Beobachtung statt, so dass die ganze Konzentration der Studierenden in die Beobachtung selbst fließen kann.

4.1 Auffälligkeitsanalyse

	✂	✂
Unterrichtsmethoden	Impulsgebung	Arbeitsmaterial
Unterrichtsstruktur	Inhalte	Lernzuwachs
Motivation	Lob und Ermahnung	Übephasen
Rituale	Zeitmanagement	Diskussionsleitung
Kommunikation	Lernumgebung	Stundenbeginn
Stundenschluss	Leistungs erwartungen	Differenzierung
Einstieg	Erarbeitung	Ergebnissicherung
Sozial- und Aktions- formen	Verhalten der Lehrperson	Verhalten der Lerngruppe
Unterrichtsstörung	Phasenübergänge	Medieneinsatz
Tafelbild bzw. Medien präsentation	Feedback-Kultur	Unterrichtsbeteiligung
„Roter Faden“	Sprache der Lehrper- son	Unterrichtsziele

Abb. 3 Stichwortkarten zur Strukturierung der Auffälligkeitsanalyse (eigene Darstellung)

Zielsetzung: Die Auffälligkeitsanalyse zielt auf ein möglichst offenes Sammeln von Eindrücken, ohne dabei eine wertende Position zu beziehen.

Anwendung: Die Auffälligkeitsanalyse ist eine probate Methode zum Einstieg in die Unterrichtsbeobachtung. Noch ganz ohne Einschränkung wird zunächst ein möglichst breit gefächertes Spektrum an Beobachtungen zusammentragen. Notiert wird alles, was über das Erwartbare hinaus bemerkenswert erscheint.

Gesprächsablauf: Für die Auswertung empfiehlt es sich, die Mitschriften zunächst noch einmal durchzusehen und zu gewichten. Die Teilnehmenden der Hospitationsgruppe wählen jeweils drei Auffälligkeiten aus, die ihnen besonders bemerkenswert erscheinen und über die sie sprechen möchten. Die Auffälligkeiten werden auf Moderationskarten notiert und für alle Beteiligten sichtbar ausgelegt. Auf der Grundlage dieser vorsortierten Auffälligkeitssammlung findet schließlich das Nachgespräch statt.

Stärke und Problematik: Die Methode ist so naheliegend, dass sie keine lange Erklärung braucht. Die Stärke dieser Methode (nämlich dass zunächst einmal wirklich alles beobachtet, als auffällig eingeschätzt und zur Sprache gebracht werden kann) ist zugleich auch ihr Problem.

Durchführungsvariante: Das Zusammentragen der Auffälligkeiten im Nachgespräch lässt sich auch anhand von Stichwortkarten strukturieren, auf denen bereits wesentliche Aspekte von Unterrichtsgestaltung benannt sind. Die Stichwortkarten werden ausgelegt. Anschließend sortieren die Studierenden die von ihnen notierten Auffälligkeiten den vorgegebenen Aspekten zu.

4.2 Plus-Minus-Liste

Zielsetzung: Mit der Plus-Minus-Liste verbunden ist die Aufforderung, sich selbst zum beobachteten Geschehen zu positionieren. Während des Nachgesprächs ist es möglich, dass es innerhalb der Hospitationsgruppe im Hinblick auf bestimmte Aspekte des Unterrichts unterschiedliche Positionen gibt. Diese Ambivalenz pädagogischen Handelns akzeptieren zu lernen, ist ein weiteres Ziel dieser Beobachtungsform.

Plus-Minus-Liste	
Alle Beobachtungen (auch Kleinigkeiten) werden nach folgendem Entscheidungskriterium gesammelt: „Was hat mir gefallen?“ bzw. „Was würde ich anders machen?“	
<i>Das hat mir gefallen ... (+)</i>	<i>Das würde ich anders machen ... (-)</i>

Abb. 4 Plus-Minus-Liste (eigene Darstellung)

Anwendung: Die Plusminusrunde ist ohne spezielle Vorbereitung in jeder Unterrichtsstunde möglich, ganz gleich, was einen erwartet. Die chronologische Mitschrift der Beobachtungen geschieht getrennt in Plus- und Minusspalte. Dabei lassen sich die Unterrichtsphasen zur besseren Orientierung durch Querstriche voneinander absetzen.

Gesprächsablauf: Zunächst hat die Person das Wort, die selbst unterrichtet hat. Das anschließende Nachgespräch verläuft in Runden, wobei die Teilnehmenden möglichst kurz nur jeweils einen Aspekt benennen, ohne die Äußerungen von anderen zu wiederholen. Wer keinen Beitrag mehr hat, muss passen. Bei Nachbesprechung der Plus-Minus-Liste verfahren wir im Praxisjahr inzwischen gern nach

der Sandwich-Methode.⁴ Das heißt, zu Beginn und am Ende des Gesprächs gibt es jeweils eine Positivrunde. Dazwischen findet eine Runde statt, in der die Beteiligten artikulieren, was ihnen weniger gefallen hat und was sie anders gemacht hätten. Im Gegensatz zur klassischen Plus-Minus-Runde, bei der zunächst alle positiven Aspekte und dann alle negativen Aspekte auf den Tisch kommen, hat die Sandwich-Methode den großen Vorteil, dass die positiven Rückmeldungen automatisch überwiegen und dass das gesamte Gespräch mit positiven Rückmeldungen endet.

Stärke und Problematik: Die Stärke der Plus-Minus-Liste liegt in der Detailfülle, die sie zutage fördert. Listen dieser Art sind ein praktikables Format, um möglichst rasch und unkompliziert eine Vielzahl von Beobachtungen festzuhalten. Das Kernproblem dabei ist allerdings die fehlende Gewichtung zwischen Haupt- und Nebensächlichem. Auf eine eventuelle Schiefelage des Feedbacks ist daher gut zu achten. Auch an die bereits angesprochene prinzipielle Ambivalenz des Unterrichtshandelns ist immer wieder zu erinnern: Selten ist etwas einseitig nur negativ oder nur positiv, auch wenn sich dieser Eindruck in Folge der Plus-Minus-Liste leicht einzustellen vermag.

Vier-Felder-Matrix	
Sachebene: Unterrichtsinhalte, sachliche Richtigkeit, didaktische Reduktion	Strukturebene: Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernstrategien, Sozial- und Aktionsformen
+	+
–	–
?	?
Materialebene: Lerngegenstände, Arbeitsmaterialien, Medieneinsatz	Zielebene: Lernfortschritt, Lernergebnisse, Präsentations- und Anwendungsgelegenheiten
+	+
–	–
?	?
+ <i>Das hat mir gefallen ...</i> – <i>Das würde ich anders machen ...</i> ? <i>Das habe ich nicht verstanden ...</i>	

Abb. 5 Vier-Felder-Matrix (eigene Darstellung)

⁴ Diese Gesprächsform findet sich auch im Bild des „Feedback-Burgers“ wieder bei Wernke 2019, 21.

Plus-Minus-Profil		
<i>Das hat mir gefallen ... (+)</i>	Beobachtungsaspekt	<i>Das würde ich anders machen ... (-)</i>
	Inhalt	
	Lernzuwachs	
	Methoden	
	musikalische Arbeit mit der Gruppe	
	Unterrichts- und Arbeitsmaterialien	
	Tafelbild	
	Lehrendenpersönlichkeit	
	Unterrichtssprache	
	Impulse, Gesprächsführung	
	Motivation, Lob, Sanktionen	

Abb. 6 Plus-Minus-Profil

Durchführungsvariante: Vor dem Nachgespräch im Plenum kann eine erste Vorsortierung erfolgen, indem sich die Teilnehmenden zunächst paarweise über ihre Beobachtungen austauschen und verständigen. Möglich ist auch, die Phase der Vorsortierung mit Hilfe der Vier-Felder-Matrix bzw. des Polaritätsprofils als schriftliche Reflexion zu gestalten. Beide auf der Plus-Minus-Struktur aufbauenden Beobachtungsbögen können natürlich auch bereits während der Unterrichtsstunde verwendet und ausgefüllt werden.

4.3 Feedback-Hand

Zielsetzung: Ähnlich wie die Plus-Minus-Liste verlangt auch die Feedback-Hand (Wernke 2019, 7), sich zu den eigenen Beobachtungen zu positionieren. Neben der einfachen Unterteilung in Plus (Daumen) und Minus (Mittelfinger) kommen bei der Feedback-Hand allerdings drei Perspektiven neu hinzu: ausgehend von den Beobachtungen zwingt die Feedback-Hand zu überlegen, was sich die Beobachtenden als beispielhaft aus der Stunde mitnehmen und für sich beibehalten wollen (Ringfinger), was ihnen in der Stunde zu kurz kam (kleiner Finger) und was aus ihrer Sicht besonders auffällig und worauf sie besonders hinweisen wollen (Zeigefinger).

Anwendung: Während der Stunde werden ausgehend von den Beobachtungen Stichpunkte zu den einzelnen Fingern notiert.

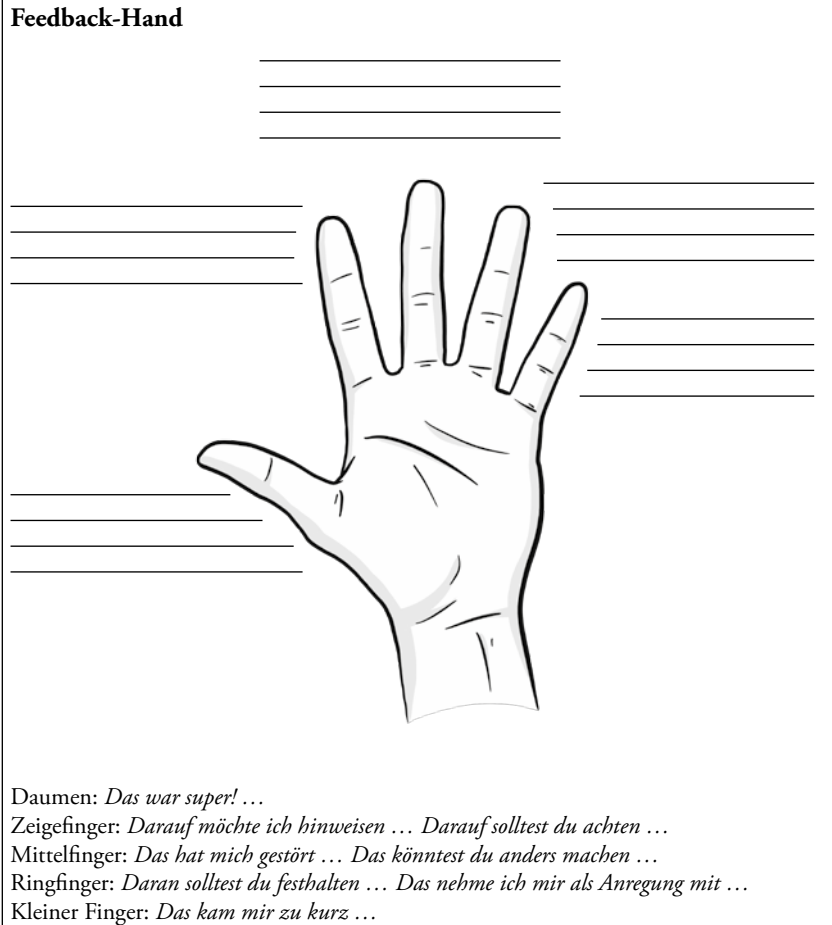


Abb. 7 Feedback-Hand (eigene Darstellung nach Wernke 2019, 7)

Auswertung: Vor dem Gespräch empfiehlt es sich, etwas Zeit zu geben, damit alle ihre Mitschriften noch einmal durchgehen und sich gegebenenfalls auch entscheiden können, sollten zu einem Finger mehrere Stichpunkte notiert worden sein. Auch hier empfiehlt es sich wie bei der Plus-Minus-Runde, die Beobachtungen entlang der Fragerichtungen der einzelnen Finger in Blitzlichtrunden zu sammeln, so dass jede Person jeweils nur eine Beobachtung beiträgt, wenn sie an der Reihe ist.

Stärke und Problematik: Die Stärke der Feedback-Hand liegt in der Ausgewogenheit zwischen positiver Rückmeldung und Anregung zur Veränderung. Allerdings erfolgt auch hier die Sammlung der Beobachtungen allein entlang des

Auffälligkeitskriteriums. Systematische Betrachtungsdimensionen, anhand derer sich Unterricht strukturiert erfassen und reflektieren lässt, kommen damit nicht in den Blick.

Variante: Die Feedback-Hand lässt sich auch als schriftliches Rückmeldungsinstrument einsetzen, wenn im Anschluss an die beobachtete Stunde keine Zeit und Ruhe für ein vertieftes Auswertungsgespräch mehr bleibt. Die Person, die unterrichtet hat, bekommt dann die Beobachtungsbögen mit und kann sie sich im Nachgang in Ruhe durchlesen.

4.4 Unterrichtsprotokoll

Zielsetzung: Die Beobachtung mithilfe des Unterrichtsprotokolls soll langfristig das Denken in konkreten Stundenbildern und Unterrichtsphasen anbahnen. Das zeitgenaue Erfassen von Handlungsschritten schärft das Gefühl für das Timing von Unterricht für den tatsächlichen Zeitbedarf verschiedener Unterrichtsmethoden und für Phasenübergänge.

Anwendung: Das Unterrichtsprotokoll eignet sich insbesondere für lernzielorientierten Unterricht, der durch deutliche Unterrichtsschritte in klare Phasen gegliedert ist. Um über die Beobachtungen hinaus Aussagen treffen zu können, bedarf es des Unterrichtsentwurfs als Vergleichsfolie. Das Unterrichtsprotokoll als Gegenstück zum Unterrichtsentwurf bildet dann die Grundlage für einen differenzierten Vergleich von Planung und Wirklichkeit.

Gesprächsablauf: Zunächst geht es darum, innerhalb der Hospitationsgruppe die Zeitschiene zu vergleichen sowie wahrnehmbare Unterrichtsphasen und deren Dauer zu bestimmen. Dieser Schritt kann mit Vermutungen hinsichtlich der einzelnen Phasenziele und des intendierten Stundenziels enden. Anschließend erst erfolgt der Abgleich mit dem tatsächlichen Stundenkonzept.

Stärke und Problematik: Das Unterrichtsprotokoll richtet den Fokus auf die sachlich genaue Erfassung von Beobachtungen zur Stundenstruktur, ohne dass diese Beobachtungen gewertet werden. Schwierigkeiten bereitet anfänglich vor allem die Menge an Information, die während des Protokollierens zusammengetragen wird.

Durchführungsvariante: Dem Unterrichtsprotokoll kann neben den üblichen Spalten am Rand eine weitere Spalte hinzugefügt werden, die über Beobachtungen hinaus Raum lässt für didaktische Kommentare.

4.5 Fokussierte Beobachtung

Zielsetzung: Die Auflistung möglicher Beobachtungsschwerpunkte vermittelt einen guten Überblick über die Komplexität und Vielfalt der Faktoren, die in ihrer Summe eine Unterrichtsstunde ausmachen. Mithilfe der aufgeführten Kriterien

kann ganz im Sinne rotierender Aufmerksamkeit aus immer wieder neuer Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen geschaut werden.⁵

Anwendung: Die fokussierte Beobachtung lässt sich auf verschiedene Weise einsetzen. Entweder können alle Mitglieder der Hospitationsgruppe den Unterricht unter demselben Fokus beobachten. Dann läuft das Auswertungsgespräch auf den direkten Vergleich der Beobachtungen und die vertiefte Analyse hinaus. Oder die Teilnehmenden wählen sich jeweils einen individuellen Fokus, so dass sich die Beobachtungen im Nachgespräch zum Gesamtbild ergänzen.

Gesprächsablauf: Das Nachgespräch wird zielführender, wenn auf der Grundlage der eigenen Mitschrift zunächst eine Entscheidung für drei zentral erscheinende Beobachtungen getroffen wird. Außerdem bekommt das Nachgespräch vor allem dann Struktur, wenn die Einzelbeobachtungen entsprechend der Kategorien des Beobachtungsbogens (Unterrichtsziele, Stundeninhalt, methodisches Vorgehen usw.) gesammelt werden.

Stärke und Problematik: Die fokussierte Beobachtung erlaubt die Konzentration auf einen Aspekt des Unterrichts. Daraus resultiert eine große Detailgenauigkeit der Beobachtung. Allerdings ist die Methode dann problematisch, wenn der gewählte Fokus am eigentlichen Anliegen der konkreten Stunde vorbeiläuft.

Durchführungsvarianten: Der Beobachtungsfokus kann entweder sehr eng gefasst sein und einen bestimmten Unteraspekt des Beobachtungsbogens verfolgen oder etwas weiter angelegt werden und sich auf einen der dort genannten Oberbegriffe beziehen. Ebenso ist es möglich, dass der Beobachtungsbogen erst im Nachgang einer Stunde zum Einsatz kommt mit der Aufgabenstellung, all jene dort genannten Aspekte herauszusuchen, die im Rückblick auf die konkrete Stunde als relevant erscheinen.

4.6 Sortierung von Unterrichtssituationen nach sensorischen Qualitäten

Zielsetzung: Die Beobachtung von Lernsituationen hinsichtlich der Ansprache verschiedener Sinneskanäle soll das Gespür für verschiedene Lerntypen entwickeln und zur Fähigkeit beitragen, mit Blick auf den eigenen Unterricht sinnlich differenzierte Lernangebote zu machen. Zudem dient die Beobachtungsmethode zur Diagnose eventueller methodischer Vorlieben und Einseitigkeiten.

5 Das Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit wurde von dem Frankfurter Cellisten und Instrumentalpädagogen Gerhard Mantel als Strategie für das Üben am Instrument entwickelt (vgl. Mantel 1987; 2001). Das Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit ist eine Methode zur Komplexitätsreduktion. Dabei wird die Konzentration nacheinander auf verschiedene Aspekte des Instrumentalspiels (z.B. Rhythmus, Intonation, Artikulation, Dynamik) gelenkt und diese dann im Prozess des Übens gezielt verbessert. Auf die Unterrichtsbeobachtung übertragen, bedeutet rotierende Aufmerksamkeit, sich mit voller Konzentration immer wieder einzelnen Dimensionen des Unterrichts zuzuwenden, um genauer zu verstehen, wie Unterrichtsprozesse funktionieren und das eigene Handeln danach auszurichten.

Fokussierte Unterrichtsbeobachtung

Ziele

- Kompetenzzusammenhang (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz)
- Stundenziel – vermittelte Inhalte – erreichte Ziele
- Kognitive, psychomotorische, affektive Lernziele

Inhalt

- Sachliche Richtigkeit
- Thematische Anbindung, Einbettung
- Didaktische Qualität (Auswahl/Anordnung der Inhalte, Verständlichkeit, Altersangemessenheit)
- Musikwissen, Musizierpraxis, ästhetische Qualität des Unterrichts

Methodisches Vorgehen / Stundenaufbau

- Aktionsformen
- Sozialformen
- Medieneinsatz
- Gliederung in Lernschritte und Phasen in Angemessenheit zum Alter
- Verknüpfungen/Übergänge, „roter Faden“
- Möglichkeit zur Übertragung von Arbeitstechniken (Methodenkompetenz)
- Unterrichtstempo (Abwechslung, Individualisierung, Flexibilität)
- Regeln und Rituale

Lehrendenverhalten

- Impulsgebung (Art der Fragestellung & Aufforderung, Verständlichkeit des Impulses)
- Sprechweise (Tempo, Deutlichkeit, Tonfall)
- Körperhaltung/Körpersprache, Mimik/Gestik, räumliche Positionen und Wege
- Kommunikation (Verteilung der Aufmerksamkeit auf einzelne / auf alle, Art des Eingehens, Gleichbehandlung, Atmosphäre und Stringenz der Gesprächsführung)
- Flexibilität bei auftretenden Problemen und Konflikten
- Verhaltens- und Leistungsrückmeldung (Lob, Anerkennung, Kritik)

Verhalten der Lerngruppe

- Möglichkeiten der Beteiligung im Sachbereich, im methodischen Bereich und im Bereich von Fantasie und Kreativität (Form/Häufigkeit)
- Arbeitshaltung, Beteiligungsbereitschaft in Eigeninitiative / auf Ansprache
- Tatsächliche Beteiligung (Form, Häufigkeit, Verteilung)
- Interaktionsmöglichkeiten, Bezug der Schüler*innen untereinander
- Nebenbeschäftigungen
- Unterrichtsstörungen (einzelner/aller Schüler*innen)
- Klassenatmosphäre, Gruppenprozesse

Unterrichtsorganisation

- Pflicht- oder Wahlunterricht
- Anzahl der Lernenden
- Geschlechterverhältnis
- Sitzordnung
- Unterrichtsrituale

Lernumgebung

- Raumgröße, Einrichtung und Ausstattung
- Arbeitsmittel (Bücher, Hefte, Ordner), Fachgegenstände, Instrumente
- Medien
- Beschädigungen, Beschmierungen

Abb. 8 Kategorien und Aspekte fokussierter Unterrichtsbeobachtung (eigene Darstellung)

Anwendung: Einzelne Lernphasen und kleine Unterrichtsszenen werden nach der jeweils vorherrschenden Zugangsweise geordnet (*visuell* = Lernen durch Beobachten, *auditiv* = Lernen durch Zuhören, *kognitiv* = Lernen durch Lesen und Durchdenken, *haptisch-kinästhetisch* = Lernen durch Anfassen und bewegungsmäßiges Aneignen, durch ausführendes Hantieren). Ergänzend kann beispielsweise noch die Dauer dieser Lernphase notiert werden, um so den Anteil an der Stunde bestimmen zu können.

Gesprächsablauf: Im Nachgespräch wird zunächst nach der Verteilung der Lernsituationen gefragt. Eventuell feststellbare Prioritäten und Vorlieben werden angesprochen. Im nächsten Schritt geht es darum, die Beobachtungen in einen didaktischen Kontext zu stellen, sie im Zusammenhang mit der spezifischen Raum-, Lehr- und Lernsituation und in Bezug zu den konkreten Inhalten zu betrachten. Anschließend lässt sich generell noch einmal nachdenken über den Zusammenhang von Inhalten und spezifischen Vermittlungsweisen.

Stärke und Problematik: Die Stärke dieser Beobachtungsmethode liegt in der Sachbezogenheit und Vergleichbarkeit der Beobachtungsergebnisse. In Bezug auf die angesprochenen Sinneskanäle ist vergleichsweise klar bestimmbar, wie die Verteilung in welcher Unterrichtsphase aussah. Problematisch ist hingegen die generalisierende Botschaft, dass durch den Appell an bestimmte Sinne Lerninhalte nachhaltiger verankerbar seien als bei anderen. Ob und wie lange Lerninhalte behalten werden, hängt darüber hinaus von einer Vielzahl individueller Faktoren ab (Motivation, Konzentrationsfähigkeit usw.)

Durchführungsvariante: Außer kurzen Beschreibungen der konkreten Unterrichtsszenen lassen sich auch Zeitdauern und inhaltliche Aspekte ergänzen bzw. die Namen von Lernenden festhalten, die sich in der jeweiligen Phase in besonderem Maße am Unterricht beteiligt haben.

4.7 Lehrendenverhalten⁶

Zielsetzung: Oft wünschen sich Studierende nach ihren Unterrichtsversuchen eine direkte Rückmeldung, wie sie als Person vor der Klasse wirken. Der Beobachtungsbogen zum Lehrendenverhalten listet Verhaltensweisen auf, die als wünschenswert gelten können, und bietet daher eine sichere Orientierung und Grundlage gerade in diesem sensiblen Bereich, wenn es um Rückmeldungen zur Person und ihrem Verhalten geht.

Anwendung: Der Beobachtungsbogen zum Lehrendenverhalten kommt nur dann zum Einsatz, wenn die Person, die unterrichtet, dies ausdrücklich wünscht. Die Teilnehmenden kreuzen all jene Verhaltensweisen der Lehrperson an, die innerhalb der Stunde tatsächlich beobachtbar sind und notieren daneben gegebene

⁶ Der Beobachtungsbogen zum Lehrendenverhalten orientiert sich an einer Vorlage von Ziebell 2002, 91.

Lehrendenverhalten

Der bzw. die Lehrende ...

- schafft eine angstfreie Atmosphäre
- spricht für alle verständlich
- formuliert klare Arbeitsimpulse
- bindet die Lernenden aktiv in den Unterricht ein
- berücksichtigt das Vorwissen der Lernenden
- geht auf Interessen, Wünsche und Vorschläge ein
- kann die Lernenden motivieren und begeistern
- hört zu und lässt andere ausreden
- geht einfühlsam auf Probleme ein
- hat schauspielerisches Talent
- zeigt Humor
- hat sichtbar Spaß am Unterrichten
- wirkt kompetent und gut informiert
- reagiert natürlich und spontan
- ist ausgeglichen und bleibt gelassen
- ist konzentriert bei der Sache
- ermutigt und lobt die Lernenden
- vermittelt einen gut vorbereiteten Eindruck
- verhält sich konsequent, ohne autoritär zu wirken
- stellt sich selbst nicht in den Mittelpunkt
- kann flexibel auf Unerwartetes reagieren
- verhält sich freundlich und hilfsbereit
- wirkt aufgeschlossen und selbstbewusst
- hinterlässt einen strukturierten Eindruck
- ist kritikfähig und gibt eigene Fehler zu
- ist den Lernenden gegenüber ehrlich
- zeigt viel Geduld
- ermahnt angemessen und verhält sich gerecht

Sonstiges:

Abb. 9 Lehrendenverhalten (eigene Darstellung)

nenfalls ein zusätzliches Stichwort, damit sich die Unterrichtssituation, in der sich das Verhalten gezeigt hat, im Nachgespräch rekonstruieren lässt.

Gesprächsablauf: Gerade wenn es persönlich wird, hilft manchmal die Versachlichung. Als Methode empfiehlt es sich daher, für jede der aufgelisteten Verhaltensweisen zunächst die Anzahl der insgesamt gesetzten Kreuze zusammenzutragen. Dadurch ergibt sich ein differenziertes, von den einzelnen Beobachtenden unabhängiges Gesamtbild.

Stärke und Problematik: Der Beobachtungsbogen nennt ausschließlich positive Verhaltensweisen und ist damit so ausgerichtet, dass er den Personen Rückmeldung über idealerweise schon vorhandene Stärken in der Lehrendenrolle gibt. Was diese Rückmeldeform hingegen nicht leistet, ist das Aufzeigen konkreter Wege, wie man sich Verhaltensweisen im Unterricht aneignen kann, über die man zum Zeitpunkt der Beobachtung noch nicht oder nicht in gewünschtem Maße verfügt.

Durchführungsvarianten: Statt Kreuzen können in die Kästchen auch Zahlen eingetragen werden, um die Stärke anzuzeigen, mit der sich eine bestimmte Verhaltensweise zeigt. In diesem Fall ist es ratsam, die Bedeutung der Ziffern so zu wählen, dass nicht der Eindruck von Schulnoten entsteht (z.B. 1 = wenig, 2 = mittel und 3 = stark ausgeprägt).

4.8 Schattenstudie (Einzelbeobachtung von Lernenden)

Zielsetzung: Die Schattenstudie dient dazu, den Blick für einzelne Lernende zu schärfen, ihr Verhalten im Unterricht wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. Kramer 2004, 359–360, bzw. Altrichter & Posch 2018, 125). Gerade am Anfang des Unterrichtens ist die Aufmerksamkeit eher bei der gesamten Lerngruppe als bei einzelnen Lernenden. Die Schattenstudie fügt der Beobachtung von Unterricht die individuelle Perspektive hinzu und leistet damit einen wichtigen Beitrag, um Unterrichtsprozesse in differenzierter und individualisierter Weise von den Lernenden aus zu betrachten und zu verstehen.

Anwendung: Der bzw. die Beobachtende heftet sich wie ein Schatten für einen gewissen Zeitraum an eine Schülerin bzw. einen Schüler und beobachtet deren/dessen Aktionen und Reaktionen während des Unterrichts. Die Studierenden wählen sich jeweils eine Schülerin oder einen Schüler aus und beobachten das individuelle Verhalten so genau wie möglich.

Auswertung: Im Nachgespräch werden die beobachteten Schülerinnen und Schüler in Form eines Kurzporträts einzeln vorgestellt, allerdings noch ohne den Namen zu nennen oder die Sitzposition im Unterrichtsraum zu verraten. Auf der Grundlage der Schilderung erraten die anderen Teilnehmenden der Hospitationsgruppe, um welche Schülerin oder welchen Schüler es sich jeweils handeln mag. Im offenen Gespräch wird anschließend gemeinsam nach möglichen Gründen für das Verhalten der Person gesucht (z.B. im Falle von Unterrichtsstörungen).

Stärke: Die Schattenstudie führt zu einem deutlichen Perspektiven-, ja sogar Seitenwechsel in der Unterrichtsbeobachtung. Dies ist insbesondere nach den ersten eigenen Unterrichtsversuchen wichtig, wenn der eigene Fokus eher objektzentriert auf die fachliche, fachdidaktische und methodisch-strukturelle Ebene von Unterricht ausgerichtet ist. Hier kann die Schattenstudie dabei helfen, durch das Hineinversetzen in einzelne Lernende den Blick wieder zu weiten und den Unterricht nicht nur aus der Lehrendenperspektive, sondern auch mit den Augen der Lernenden zu sehen.

Durchführungsvariante: Im Praxisjahr Schule verwenden wir die Schattenstudie zur Langzeitbeobachtung. Die Studierenden wählen sich zu Beginn des Praxisjahres eine Schülerin bzw. einen Schüler, deren bzw. dessen Verhaltensentwicklung und Lernfortschritt sie über das Jahr hinweg durch erneute Beobachtung verfolgen. Auf der Grundlage der gesammelten Einzelbeobachtungen formulieren sie schließlich ein differenziertes Porträt für ihr Portfolio.

5 Schlussgedanken

Die hier vorgestellten Beobachtungsbögen mit den jeweils zugehörigen Auswertungsmethoden bilden in der Summe ein Arsenal der Möglichkeiten, mit denen verschiedene Aspekte von Unterrichtsprozessen fokussiert und kriteriengeleitet in den Blick genommen werden können. Entscheidend ist die Bereitschaft der Studierenden, sich in den Unterrichtshospitationen auf die ausgewählte Vorgehensweise auch wirklich einzulassen, mit einer gewissen Genauigkeit und Strenge dem jeweiligen Beobachtungsfokus zu folgen und sich im Sinne einer methodischen Engführung zunächst strikt an die Auflagen der Verschriftlichung und der anschließenden Auswertung zu halten, auch wenn im bunten Kaleidoskop des Unterrichtsgeschehens möglicherweise ganz andere Momente spontan in den Vordergrund drängen und die Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Für die Anleitung und Auswertung solcher gemeinsamen Unterrichtshospitationen ist es daher wichtig, zum Ende des Gesprächs noch einmal auf die Metaebene zu gehen und im Sinne einer Methodenreflexion und Methodenkritik den Austausch über das Verfahren selbst anzuregen. Dabei wird in den ersten Hospitationen die Handhabung der Beobachtungsbögen erfahrungsgemäß von vielen als Korsett empfunden. Grund dafür ist sicher das hohe Maß an Ausdauer und geistiger Anstrengung, das die bewusste Zuwendung im Unterschied zur kursorischen Alltagswahrnehmung von den Beobachtenden einfordert. Dahinter steht letztlich ein Grundmoment von Wissenschaftlichkeit, das der Philosoph Georg Picht als „Abblendung der Wirklichkeitsfülle“ charakterisiert (1953, 90–98). Sie ist für ihn notwendige Bedingung, um sich einzelnen Erkenntnisfeldern mit hinreichender

Tiefe überhaupt zuwenden zu können und am Ende zu tragfähigen Aussagen zu gelangen. Im Hinblick auf die Beobachtung von Unterricht lassen sich in wiederholten Hospitationen die hier vorgestellten Methoden üben. Auf diese Weise schälen sich allmählich Problemfelder von Unterricht, die wiederkehrend in den Wahrnehmungen der Hospitationsgruppe auftauchen.

Was zunächst, wie hier geschildert, als Fremdbeobachtung beginnt, soll im Verlauf der Praxisphase in die Beobachtung der eigenen Person übergehen, wenn erste Unterrichtsversuche anstehen. Weit über das Lehramtsstudium und das Referendariat hinaus, lässt sich als langfristiges Ziel die Entwicklung einer professionellen Haltung formulieren, die eine möglichst genaue Selbstbeobachtung im pädagogischen Berufsfeld zwingend einschließt, um im Verlauf des gesamten Berufslebens anpassungsfähig zu bleiben an sich verändernde Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. In diesem Sinne sind die hier vorgestellten Beobachtungsmethoden und die Genauigkeit der Anwendung, die sie erfordern, ein Einstieg in die lebenslange Aufgabe der Selbstfortbildung von Lehrenden. Dabei werden sich allmählich individuelle Formen der Verschriftlichung von Unterrichtsbeobachtungen, pädagogischen Einsichten und persönlichen Entwicklungsvorhaben herauschälen – sei es in Form eines digitalen Arbeitsjournals, eines analogen pädagogischen Tagebuchs, eines Kalenders mit Tagesnotizen oder Ähnlichem. Wichtig sind die reflexive Grundhaltung, die darin zum Ausdruck kommt, und die damit einhergehenden Akte der Verlangsamung und Besinnung: Denn letzten Endes geht es darum, sich selbst im Strom des schnell fließenden pädagogischen Alltags Inseln schriftlicher Erkenntnis zu schaffen.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2018): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung*. 5., grundlegend überarbeitete Auflage [Orig. 1994]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, Georg E. (2007): *Unterricht auswerten und beurteilen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2008): *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brabender, Arno & Wittschier, Michael (2016): *Unterrichtsbesuche nachbesprechen: strukturiert beraten, transparent beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Denner, Liselotte (2007): *Beobachten – Basis professionellen Lehrerhandelns*. In: *karlsruher pädagogische beiträge*, 67. Jg., 25–62.
- Faßnacht, Gerhard (1995): *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- Graumann, C. F. (Hrsg.) (1969): *Handbuch der Psychologie (Sozialpsychologie)*. Göttingen: Hogrefe.
- Köhler, Katja & Weiß, Lorenz (2015): *Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben – Unterrichtsbesuche – Kollegiale Hospitationen*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Köhler, Katja & Weiß, Lorenz (2016): Reflexionskarten für den Unterricht. Zur Selbstreflexion und kompetenzorientierten Nachbesprechung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner.
- Magnus, Andrea (2015): Unterrichtsbeobachtung im Schulpraktikum. Eine empirische Untersuchung bei Praxislehrpersonen. Passau: Universität Passau [Diss.]. Online unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/314>. (Abrufdatum: 21.09.2021).
- Mantel, Gerhard (1987): Cello üben. Mainz: Schott.
- Mantel, Gerhard (2001): Einfach üben. Mainz: Schott.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Miller, Reinhold (2004): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. Seelze: Kallmeyer.
- Picht, Georg (1953): Bildung und Naturwissenschaft. In: Clemens Münster & Georg Picht (Hrsg.): Naturwissenschaft und Bildung. Würzburg: Werkbund-Verlag, 33–116.
- Toman, Hans (2007): Classroom Management. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Topsch, Wilhelm (2002): Beobachten im Unterricht. In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer & Wilhelm Topsch: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen, 97–108.
- Wernke, Stephan (Hrsg.) (2019): Praxis „Feedback“. Eine Gebrauchsanleitung für Schule und Unterricht. Beilage zum Friedrich-Jahresheft „Feedback“. Hannover: Friedrich.
- Ziebell, Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. München: Goethe-Institut.

Teil 3
Inklusive Lern-Lehr-Prozesse
in heterogenen Lerngruppen

Daniel Rühlow

Blicke in das Kaleidoskop: Was Lehrende, Lernende und Forschende im heterogenitätssensiblen Englischunterricht bewegt

Das Kaleidoskop steht als Sinnbild für (zwischen)menschliche Vielfalt und Komplexität. Diese Vielfalt bereits zum produktiven Kern der Planung eines differenzsensiblen Unterrichts zu machen, kann nicht früh genug angebahnt und vertieft werden.

In verschiedenen Seminarsettings an der Universität Greifswald sind von Lehramtsstudierenden des Faches Englisch in Zusammenarbeit mit Lehrkräften des Landes M-V verschiedene Unterrichtsreihen konzipiert worden, die es sich zur Aufgabe machen, einen gemeinsamen Englischunterricht zu ermöglichen. Die geplanten Vorhaben wurden von den Lehrkräften in ihren Lerngruppen durchgeführt. Vorgestellt werden zunächst Bedarfe, die Forschende, Lehrende sowie zentral auch Lehramtsstudierende als Lernende in der ersten Ausbildungsphase bei der (kooperativen) Planung eines solchen gemeinsamen Englischunterrichts zeigen. Die angeführten Beispiele werden mit der Darstellung didaktischer Entscheidungen verbunden, die für das Gelingen eines heterogenitätssensiblen Englischunterrichts vorteilhaft sind. Da diese didaktischen Entscheidungen ganz im Sinne der Planungsvielfalt auch Unterstützungen erfordern, wird abschließend das Universal Design for Learning als eine mögliche heterogenitätssensible Planungshilfe kurz vorgestellt.

1 Einleitung

„Every color and every hue/Is represented by me and you/
Take a slide in the slope/Take a look in the kaleidoscope/
Spinnin‘ round, make it twirl/In this kaleidoscope world.“

Mit diesen Worten besingt der phillipinische Sänger Francis M. das Kaleidoskop als positives Symbol für Komplexität. Er bestärkt geneigte Zuhörer*innen darin, diese natürliche Heterogenität wahrzunehmen, anzunehmen und sich selbst als Teil dieser zwischenmenschlichen *kaleidoscope world* zu begreifen.

Unterrichtssettings sind ein beinahe kaleidoskopisch anmutendes komplexes Aufeinandertreffen verschiedener Köpfe. Bereits bei der Unterrichtsplanung spielt für Lehrkräfte Heterogenität als produktiver Kern eine entscheidende Rolle. Gelingt es, Lernende fachlich, sozial und psychisch zu inkludieren, führt dies zu einer

vom Lernenden gewollten *erlebten Inklusion* (vgl. Nordahl & Sunnevåg 2013). Auf diese Weise können barrierefreie und perspektiverweiternde Bildungszugänge und -prozesse in Gang gesetzt werden.

David Gerlach und Torben Schmidt (2021, 21) stellen in einem Forschungsüberblick zum inklusiven Fremdsprachenunterricht heraus, dass leider noch immer ein enger – vorwiegend an Defiziten wie z.B. Lernbehinderungen orientierter – Inklusionsbegriff die derzeitige Forschung dominiert. In der Schulwirklichkeit jedoch folgen Lehrkräfte, in ihrer täglichen Praxis, einem weiten Inklusionsverständnis und reagieren ermöglichungsdidaktisch auf die Differenzlinien ihrer Schüler*innen.

Bereits in der ersten Ausbildungsphase des Lehramts ist es daher entscheidend, beide Perspektiven ausbalanciert einnehmen zu können, bei der Unterrichtsplanung von Anfang an mitzudenken und konstruktiv in inklusiven Settings aufzufangen.

Der Fremdsprachenunterricht eröffnet hierfür bereits thematisch und multimedial viele Optionen, um sich mit diversen realen wie fiktiven Lebenswelten auseinanderzusetzen (Newton u.a. 2010). Nicht nur die sprachliche und kulturelle Teilhabe ist bedeutsam, sondern auch die Teilhabe an sozialen und emotionalen Lernprozessen (vgl. Committee for Children 2021). Interkulturelles, kommunikatives, soziales und emotionales Lernen werden im gemeinsamen Englischunterricht zusammengedacht. Solche Settings bieten auch in regulären Unterrichtskontexten Wahl- und Unterstützungsoptionen, sodass Schüler*innen kleinschrittig (vgl. Klein-Landeck 2014) an selbstverantwortliches und gemeinsames Lernen herangeführt werden können.

Gemeinsame Unterrichtssettings für das Fach Englisch zu entwickeln ist ein schüler*innenorientiertes Ziel, das Lehramtsstudierende, Referendar*innen, Lehrende und Forschende an Schulen und Universitäten und Vertreter*innen der Bildungsministerien bewegt. An diese Personengruppen richtet sich der Artikel, der es sich zur Aufgabe macht, exemplarisch aufzuzeigen, welche Bedarfe zur Planung eines gemeinsamen Englischunterrichts es seitens Forschender, Lehrender und zentral Lehramtsstudierender gibt, wie entsprechende Settings aussehen und welche Orientierungs- und Planungshilfen (angehende) Lehrende bei dieser Aufgabe unterstützen können.

2 Forschungsüberblick: Lehramtsstudierende als Lernende im Fokus

Im Projekt „Planungshilfen für die Planung heterogenitätssensiblen Englischunterrichts“ an der Universität Greifswald (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Leh-

ren in M-V) werden Bedarfe von Lehramtsstudierenden bei der Planung inklusiven Englischunterrichts untersucht. Im Wintersemester 2019/20 sind in einem Grundlagenseminar sowie vor und nach den schulpraktischen Studien bei insgesamt 27 Studierenden planungsrelevante Fragen erhoben und nach den Schlüsselbegriffen „Unterricht“ und „Lernende“ geclustert worden (siehe Punkt 3.2). Die Kerne der Fragen wurden ab 2020 in verschiedenen Seminarkontexten vertieft thematisiert und sind in kooperativen Planungsprozessen von Kleingruppen aus drei bis vier Studierenden und beteiligten Lehrkräften praktisch umgesetzt und angewendet worden. Die beforschten Planungsprozesse sowie die entstandenen und durch beteiligte Lehrkräfte erprobten Unterrichtsvorhaben (siehe Punkt 4.1) mündeten in evaluierte und modifizierte Modellplanungen. Hieraus abgeleitete didaktische Entscheidungs- und Planungshilfen stehen exemplarisch im Zentrum dieses Artikels.

3 Einblicke in Bedarfe für die Planung eines gemeinsamen Englischunterrichts

3.1 Was Forschende dabei bewegt

Fremdsprachenlernen ist ein sozialer und doch höchst individueller Prozess. Wie kann gemeinsames Lernen in diesem eigentlichen Widerspruch gelingen? Eine Antwort bietet Georg Feusers *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* (2019). Sein Ansatz betont die verbindenden Lernprozesse der Schüler*innen, die sich in individuellen Teilprozessen und -produkten auf dem Weg zur Zielerreichung zeigen. Essentiell hierfür sind vielfältige Zugänge, unterstützende Ermöglichungsformen (*Scaffolding*) und Denk-, Wahrnehmungs- und Aneignungstätigkeiten. Unsere Forschung hat gezeigt, dass der *Gemeinsame Gegenstand* im Englischunterricht vielfältige motivierende, kommunikative und kreative Gestalten annehmen kann, z.B.:

- ein breites, geöffnetes interkulturelles Themenspektrum: *Holidays Around the World, Native American Myths & Legends*,
- ein zwischenmenschlich relevantes Thema: *Wishes & Hopes, Self-Acceptance & Self-Respect, Native American Way of Life*,
- eine offene und angemessen herausfordernde Fragestellung (Schlüsselfrage), z.B. *What is self-respect and how can I express it? What are our wishes and hopes for the future?*

Die effektive Umsetzung heterogenitätssensiblen bzw. gemeinsamen Englischunterrichts aller Lernenden bewegt die Forschung und Praxis weiterhin, insbesondere Lehramtsstudierende.

3.2 Was Lehramtsstudierende dabei bewegt

Welche Relevanzen 27 Lehramtsstudierende des Faches Englisch am Anfang ihres Studiums bei der Planung eines gemeinsamen Englischunterrichts haben, zeigt folgende *word cloud*.



Abb. 1 *Word cloud* mit Schlagworten aus insgesamt 41 individuellen planungsrelevanten Fragen von 27 befragten Lehramtsstudierenden (Fach Englisch), geclustert nach den Begriffen Unterricht und Lernende. Erstellt mit worditout

Die in der *word cloud* dargestellten pädagogischen und didaktischen Handlungsfelder rund um Unterricht und Lernende deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende für Differenzlinien wie Kompetenz-, Interessen- und Motivationsunterschiede, (Sprech-)Angst und Über- und Unterforderung, sensibilisiert sind. Übungsformate zur Planung eines inklusiven Unterrichts, der die in der Forschung, aber auch die hier sehr praxisnah benannten Punkte umzusetzen versucht, erfordern kooperative Planungssettings mit Kontakt zu praktizierenden Lehrkräften. Dies wiederum schließt deren Bedarfe und die ihrer Lerngruppen ein.

3.3 Was Lehrende und Lernende bewegt

Die Lehrkräfte, mit denen die Studierenden zusammenarbeiteten, waren sehr aufgeschlossen hinsichtlich inklusiver Unterrichtssettings und trugen im gemeinsamen Austausch konkrete Wünsche an die studentischen Planungsgruppen heran. Darunter fanden sich: Wortschatzarbeit und Grammatik, die Bereitstellung von Hilfestellungen für schwächere Lernende und das genaue Abwägen, welche Lerngegenstände und -settings (de)motivierend oder zu sensibel seien. Daraufhin wurden insbesondere Tabuthemen, bewährt Motivierendes (thematisch, methodisch etc.) und Herausforderndes (Arbeitsklima, Arbeitsweise, sprachliche/thematische

Problemfelder, Unterrichtssprache und Förderschwerpunkte) bezogen auf die gesamte Lerngruppe und individuelle Lernende der Klassen genau erfragt.

Die gegebenen Antworten decken sich mit vielen Punkten der *word cloud*: unter anderem Motivation, spielerische Zugänge, Wortschatzarbeit, Grammatik, *Scaffolding*, thematische und aufgabenbezogene Angemessenheit, Passung zur Lerngruppe. Individuelle Schilderungen zu Lernenden waren differenzorientiert, d.h. die Lehrenden beschrieben Talente, Interessen und positive Lerneinstellungen genauso wie Defizite und Abneigungen. Ein ausbalancierter Inklusionsbegriff kommt hier also zum Vorschein. Neben Förderschwerpunkten (z.B. Leseschwäche, Lese-Rechtschreibschwäche und soziale und emotionale Entwicklungsstörung) erscheint Motivation als schulformübergreifender Kernpunkt der Planung. Daneben sind auch Migration, auffälliges Arbeitsverhalten, Intraversion, Extraversion und der Umstand, neu in einer Lerngruppe zu sein, benannt worden. Auf Grundlage der Vorgespräche mit den Lehrkräften planten die Lehramtsstudierenden in Kleingruppen Unterrichtssettings, die im nächsten Punkt vorgestellt werden.

4 Exemplarische Einblicke in didaktische Antworten und Entscheidungen

4.1 Vier geplante Settings für das gemeinsame Englischlernen – ein Überblick

In Abbildung 3 sind vier Unterrichtsvorhaben (Reihenplanungen) dargestellt, die Aspekte des fremdsprachlichen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts mit dem zwischenmenschlich relevanten Thema *Empathy* verbinden und rahmenplankonform umsetzen. Studierende setzten sich hierbei in Teams sowohl mit der gesamten Lerngruppe als auch individuell mit verschiedenen Differenzlinien auseinander (u.a. Dyslexie, Leseschwäche, Migration, Motivation, emotionale und soziale Entwicklungsstörung). Individuelles und gemeinsames Lernen sollten sinnvoll miteinander verzahnt werden, um die Teilhabe aller Lernenden an Gegenstand, Sprachlernprozessen und -produkten zu ermöglichen. Bündelungselemente, die klassischerweise Präsentationsphasen und Portfolios, aber auch multifunktionale *Scaffolding*-Materialien, das Zielformat (*Instagram-Post*) oder symbolischer Art (*Time Capsule*) sein können, waren wichtig. Die kreativ kommunikativen Prozesse und die Produkte, in die sie münden, stehen gleichauf. Unter Punkt 4.2 werden zwei Beispiele der Settings aus Abbildung 2 genauer betrachtet.

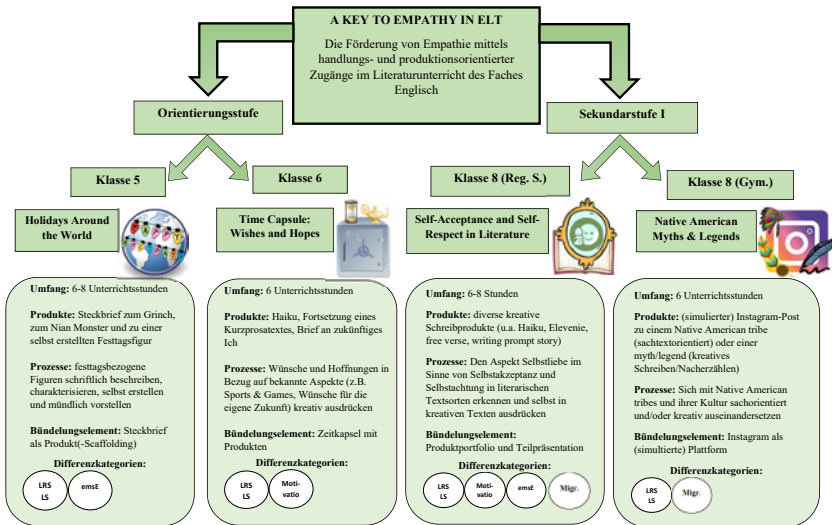


Abb. 2 Übersicht der Unterrichtsvorhaben, die im Zuge des Hauptseminars „A Key to Empathy in ELT“ im Wintersemester 2020/2021 an der Universität Greifswald von Studierenden kooperativ mit Lehrkräften an Regionalen Schulen und Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt wurden. Icons erstellt mit pixabay.

4.2 Ein vertiefter Blick – zwei Settings und ihre didaktischen Entscheidungen


4.2.1 Bündelungselemente nutzen! Holidays Around the World – Orientierungsstufe

Das erste der beiden Beispiele (siehe Synopse in Abbildung 3) soll nun unter diesem Gesichtspunkt näher besprochen werden.

Der Steckbrief (*Profile*), ein aus der Primarstufe bekanntes Instrument, wird hier zu einem multifunktionalen und bündelnden Material im Englischunterricht der Orientierungsstufe. Er dient zunächst als Strukturhilfe zum *note-taking* und als Analysewerkzeug zur angebahnten Charakterisierung literarischer Figuren. Zudem ist er wiederkehrendes *Scaffolding*-Material zum Beschreiben vorgegebener Entwicklung eigener festtagsbezogener Figuren und deren mündlichen Präsentation.


Der Steckbrief ist zudem ein prozessbezogenes Bündelungselement, und zwar bezogen auf verschiedene Leseindrücke und auf das Englischlernen der Orientierungsstufe allgemein. In letzter Funktion werden durch ihn verschiedene relevante Wortschatzfelder und *chunks/phrases* sinnvoll miteinander verzahnt und

ausdrückbar, z.B. *greeting, introducing yourself, likes & dislikes, appearance, clothes, home, friends*.



Klasse 5 – Holidays Around the World

Who am I?



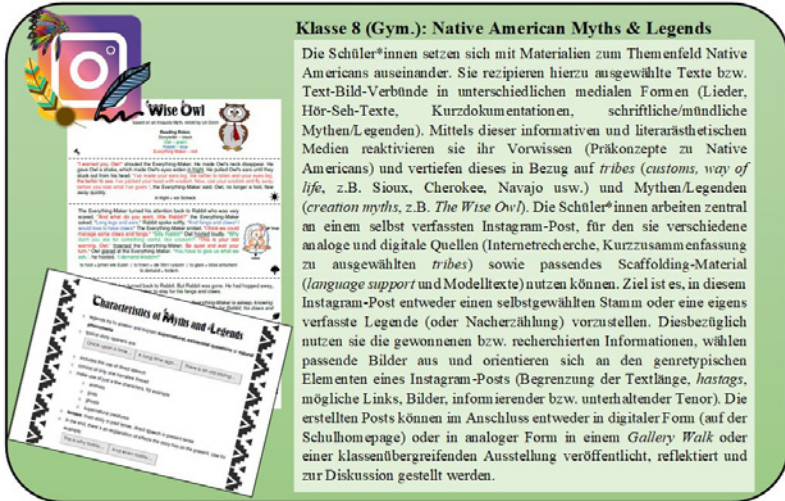
Die Schüler*innen setzen sich mit ausgewählten fiktiven Figuren und Bräuchen rund um internationale Festtage (*Christmas, Chinese New Year*) auseinander. Sie rezipieren kurze, zum Teil gekürzte, jedoch grundlegend authentische Bild-Textverbünde und Hör-Seh-Texte. Auf Basis der genutzten Medien erstellen die Schüler*innen zu diesen Figuren Steckbriefe (*Profile*). Sie lernen zudem Festtagsbräuche kennen und vergleichen diese mit eigenen Bräuchen. Als kreativen Transfer entwerfen die Schüler*innen zu einem Festtag ihrer Wahl eine eigene Figur und füllen einen Steckbrief aus. Anschließend entscheiden sie sich für eine der bereits behandelten Figuren, und stellen diese mithilfe des Steckbriefes ihren Mitschüler*innen in einer kleinen Präsentation mündlich vor. Sie geben sich gegenseitig mittels Feedback Cards kurze Rückmeldungen. Ein *Gallery Walk* und ein abschließendes Feedback runden diese Unterrichtsreihe ab.

Abb. 3 Unterrichtsvorhaben „Holidays Around the World“ mit Bündelungselement Steckbrief (Copyright Kolja Hohberg)

4.2.2 Offenheit und adäquate Hilfen bereitstellen! Native American Myths & Legends – Sekundarstufe I

Ein zweites Beispiel zeigt folgende Synopse (siehe Abbildung 4).

Lernende können sich hier für einen kreativen literarischen Text oder informierenden Sachtext als Zielprodukt entscheiden. Darüber hinaus sind *Native American traditions* mit dem motivierenden Bündelungselement Instagram (soziale Medien) verbunden. Schüler*innen benötigen selbstverständlich Hilfestellungen in Form von Prozessscaffolding (z.B. Visualisierungen) und Modelltexte als Produktscaffolding (siehe Abbildung 5). Handlungsorientierte spielerische Zugänge (Ordnen von Teilen der Geschichte, szenisches Lesen) lassen sich finden. Multisensorische Annotationen, aber vor allem die Segmentierung der Handlung und visuelle Hervorhebung der verschiedenen Figurenparts bauen Lernbarrieren für Lernende mit sprachlichen oder motivatorischen Schwierigkeiten (LRS, Texterschließungsprobleme) ab. Gleichzeitig ebnen sie den Weg für alle Lernenden, der Geschichte zu folgen und sie szenisch vorzutragen. Der Modelltext orientiert sich an derselben Geschichte und bietet sowohl Charakteristiken eines mythischen Textes als auch eines *Instagram-Posts* an und entspricht damit dem Prinzip der konzeptionellen Bündelung und multifunktionalen Hilfestellungen.



Klasse 8 (Gym.): Native American Myths & Legends

Die Schüler*innen setzen sich mit Materialien zum Themenfeld Native Americans auseinander. Sie rezipieren hierzu ausgewählte Texte bzw. Text-Bild-Verbände in unterschiedlichen medialen Formen (Lieder, Hör-Seh-Texte, Kurzdokumentationen, schriftliche/mündliche Mythen/Legenden). Mittels dieser informativen und literarästhetischen Medien reaktivieren sie ihr Vorwissen (Präkonzepte zu Native Americans) und vertiefen dieses in Bezug auf *tribes* (*customs, way of life*, z.B. Sioux, Cherokee, Navajo usw.) und Mythen/Legenden (*creation myths*, z.B. *The Wise Owl*). Die Schüler*innen arbeiten zentral an einem selbst verfassten Instagram-Post, für den sie verschiedene analoge und digitale Quellen (Internetrecherche, Kurzzusammenfassung zu ausgewählten *tribes*) sowie passendes Scaffolding-Material (*language support* und Modelltexte) nutzen können. Ziel ist es, in diesem Instagram-Post entweder einen selbstgewählten Stamm oder eine eigens verfasste Legende (oder Nacherzählung) vorzustellen. Diesbezüglich nutzen sie die gewonnenen bzw. recherchierten Informationen, wählen passende Bilder aus und orientieren sich an den genretypischen Elementen eines Instagram-Posts (Begrenzung der Textlänge, *hashtags*, mögliche Links, Bilder, informierender bzw. unterhaltender Tenor). Die erstellten Posts können im Anschluss entweder in digitaler Form (auf der Schulhomepage) oder in analoger Form in einem *Gallery Walk* oder einer klassenübergreifenden Ausstellung veröffentlicht, reflektiert und zur Diskussion gestellt werden.

Abb. 4 Unterrichtsvorhaben „Native American Myths & Legends“ mit Bündelungselement Instagram-Post

Abb. 5 Arbeitsblätter zur handlungsorientierten Erschließung der Geschichte „The Wise Owl“ (links) und produktionsorientierten Erstellung eines Instagram-Posts als Modelltext zur gleichen Geschichte (rechts)

5 Barrieren reduzieren! – das UDL als Planungshilfe

Auch kleine Schritte auf dem Weg zum heterogenitätssensiblen Englischunterricht verlangen große didaktische Entscheidungen, die Lehrkräfte täglich treffen müssen. Hilfestellungen können die Suche nach adäquaten Entscheidungen in didaktischen Spielräumen erleichtern. Ein Instrument, das auch von Studierenden positiv aufgenommen wird, bietet viele solcher Entscheidungen: das von der Forschungsgemeinschaft CAST entwickelte *Universal Design for Learning* (UDL). Ziel des UDL ist es, allen den Zugang zum Lernen zu ermöglichen. Das Planungsmodell basiert diesbezüglich auf drei grundlegenden Lern-Aspekten (vgl. u.a. Fisseler 2014; CAST 2018): *Representation* (Darstellung), *Action & Expression* („Sprachliches“ Handeln und Ausdrücken) und *Engagement* (Affektivität und Motivation), die den Fragen nach dem Was, Wie und Warum des Lernens entsprechen (Rapp 2014, 2). Ralabate (2016) entwickelte sechs Planungsschritte, bei denen zunächst Lernbarrieren identifiziert und dann in Folgeschritten (*Goals, Assessment, Methods/Materials, Teach, Reflect*) didaktisch aufgelöst werden, um einen barrierearmen und zugangreichen Unterricht zu gestalten. Aufgrund seines universellen Charakters verlangt das Modell im deutschsprachigen Raum zwar nach konkreten Anwendungsbeispielen, eignet sich aber hervorragend als Sensibilisierungs-, Planungs-, und Reflexionsinstrument. Aus diesen Gründen wird derzeit an der Universität Greifswald an einer mit fachspezifischen Beispielen versehenen Handreichung gearbeitet.

6 „Take a look in the kaleidoscope“ – Schlussbetrachtungen

Der in diesem Artikel beschriebene Appell, Vielfalt unter Lernenden produktiv anzunehmen, enthält die folgenden zentralen Erkenntnisse:

Lehramtsstudierende und Lehrende bewegen ähnliche Aspekte bezüglich eines gemeinsamen, an Differenzen statt Defiziten orientierten Englischunterrichts, der kleinschrittig Lernbarrieren minimiert. Diese Überwindung von Lernbarrieren geschieht, wenn in handlungs- und produktionsorientierten Settings Lernprozesse und -produkte gemäß der *Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand* gleich gewichtet werden. Hierfür sind breite Themenspektren sowie interkulturelle-kommunikative und sozio-emotionale Aspekte des Lernens immens wichtig. Über eine pädagogisch-didaktische Offenheit (von Fragestellungen, Produkten, Prozessen und Antworten) sowie über adäquate, nicht stigmatisierende Hilfestellungen kann Englischlernen für alle zugänglich gemacht werden. Von größter Bedeutung für die fachliche, soziale, psychische und damit erlebte Inklusion der Lernenden sind methodische, prozess-/produktorientierte und/oder symbolische Bündelungssele-

mente. Die Planung dieser Settings erfordert adäquate Planungshilfen, worunter die in diesem Beitrag exemplarisch aufgezeigten Unterrichtsvorhaben, die zugrundeliegenden didaktischen Entscheidungen und auch das UDL zählen.

Diese Vorhaben gewähren Unterrichtenden, Lehrenden und Forschenden im Grunde selbst repräsentative und inspirierende Blicke in das Kaleidoskop der verschiedenen kreativen Köpfe angehender Englischlehrkräfte. Und sie stehen auch für den positiven Appell, sich mit Schüler*innen-, Unterrichts- und Planungsvielfalt zu beschäftigen und sollen zudem auch dazu animieren, die hier umrissenen Erkenntnisse und exemplarischen Lösungen selbst zu erproben und zu reflektieren.

Bevor es jedoch an die Umwälzung, Reflexion und Erprobung geht, danke ich zum Abschluss dieses Artikels meinen stets aufgeschlossenen und kreativen Studierenden herzlich für die Einblicke in ihre vielfältigen Planungsprozesse. Sie beweisen, dass ein zugangreicher, inklusiver Englischunterricht – in kleinen Schritten und ohne das Rad gänzlich neu erfinden zu müssen – so doch nachhaltig sensibilisierend und andere inspirierend geplant werden kann. Bei aller Verschiedenheit der planenden, lernenden und lehrenden Köpfe bilden die in diesem Aufsatz exemplarisch dargebotenen Antworten in ihrer Gesamtheit einen heterogenitätssensiblen Ansatz, um unsere, ganz zu Beginn angeklungene *kaleidoscope world* zum produktiven Kern gemeinsamen Englischlernens zu machen.

Literatur

- CAST (2018): Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Online unter: <https://udlguidelines.cast.org>. (Abrufdatum: 31.01.2022).
- Feuser, Georg (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Anja Behrendt, Franziska Heyden & Thomas Häcker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist.“ Düren: Shaker-Verlag, 5–30.
- Fisseler, Björn (2014): Universal Design als Weg zu mehr Inklusion in Studium und Lehre, Vortragsfolien. Online unter: https://www.diversity.uni-halle.de/files/2014/11/UD_und_Inklusion_BF_05-11-2014.pdf. (Abrufdatum: 28.02.2022).
- Gerlach, David & Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 32. Jg, H. 1, 11–32.
- Klein-Landeck, Michael (2014): Inklusions-Material Englisch. Klasse 5–10. Berlin: Cornelsen.
- Newton, Jonathan; Yates, Eric; Shearn, Sandra & Nowitzki, Werner (2010): Intercultural communicative language teaching: implications for effective teaching and learning. Report to the Ministry of Education, 1–90. Online unter: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling2/curriculum/76637>. (Abrufdatum: 28.02.2022).
- Nordahl, Thomas & Sunnevåg, Anne-Karin (2013): Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. In: CEPRA-Striben, 15. Jg, 68–75. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>.

- Ralabate, Patricia Kelly (2016): *Your UDL Lesson Planner. The Step-by-Step Guide for Teaching All Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Committee for Learners (2021): Online unter: <https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/schools/>. (Abrufdatum: 28.02.2022).
- Rapp, Whitney H. (2014): *Universal Design for Learning in Action. 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Marlen Grimm & Carolin Retzlaff-Fürst

Kompetenzraster – ein Instrument zur Gestaltung inklusiven Biologieunterrichts

Ausgehend von der Frage nach Qualitätskriterien für einen guten inklusiven Biologieunterricht (Kapitel 1) zeigt der vorliegende Beitrag theoretisch, praktisch und empirisch auf, welche Potenziale Kompetenzraster für die Gestaltung inklusionsförderlichen und heterogenitätssensiblen Biologieunterrichts haben, wenn sie als lernprozessunterstützende Instrumente im Unterricht eingesetzt werden. Theorie und Praxis verzahnen sich dabei sowohl in der Darstellung der vielfältigen Funktionen von Kompetenzrastern (Kapitel 2) als auch in der Beschreibung einer Interventionsstudie (Kapitel 3), für die ein konkretes Kompetenzraster zum Thema „Wirbellose Tiere“ entwickelt und im Biologieunterricht der Orientierungsstufe eingesetzt und beforscht wurde. Aus den bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen dieser Studie wurden diejenigen ausgewählt und anschaulich dargestellt, die eine besondere Praxisrelevanz aufweisen (Kapitel 3.3). In einer abschließenden Diskussion (Kapitel 4) werden Kritikpunkte bzgl. des Einsatzes von Kompetenzrastern aufgegriffen, die Qualitätskriterien für guten inklusiven Biologieunterricht weiter ausgeschärft und die Kompetenzraster im Rahmen dieser Kriterien verortet.

1 Inklusiver Biologieunterricht – Herausforderungen und Chancen

Ziel des Biologieunterrichts ist die individuelle Entfaltung jeder/jedes einzelnen Lernenden. Die im Kontext von Inklusion zunehmende Heterogenität der Schüler*innen erfordert differenziertes Arbeiten, um die individuelle Entwicklung aller Lernenden zu fördern. Gleichzeitig eröffnet sie allen Beteiligten neue Perspektiven im Umgang miteinander und in der Aneignung biologischer Lerngegenstände. Lehrende stehen also vor der Herausforderung, im vorgegebenen Rahmen äußerer Differenzierung geeignete methodische Mittel zur Binnendifferenzierung des Biologieunterrichts zu entwickeln und anzuwenden sowie die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand zu fördern.

Recherchiert man allgemein nach Merkmalen guten Biologieunterrichts, so lassen sich (trotz großer Vielfalt und unterschiedlicher Gewichtung) zwei grundlegende Qualitätsmerkmale ableiten, die als Konsens in der Biologiedidaktik gelten (vgl. Neuhaus 2007; Krüger 2012; Spöhrhase-Eichmann 2012; Weitzel & Schaal 2012; Gropengießer u.a. 2013; Killermann u.a. 2016):

- die Vermittlung konzeptuellen Fachwissens auf Grundlage des zuvor erfassten Vorwissens und der Vorstellungen der Lernenden,
- die Vermittlung naturwissenschaftlich-biologischer Denk- und Arbeitsweisen, und zwar möglichst häufig unter Einsatz realer biologischer Objekte.

Der heterogenen Zusammensetzung einer inklusiven Lerngruppe wird mit diesen Kriterien nicht explizit entsprochen. Dies spiegelt sich auch in der aktuellen Forschung in der Fachdidaktik Biologie wider. Während allgemeindidaktische bzw. schulpädagogische Erkenntnisse, z.B. zur Konstruktion von Heterogenität, bereits seit Längerem diskutiert werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Budde 2013), sind empirisch begründete Empfehlungen zur Gestaltung guten *inkluisiven* Biologieunterrichts erst vereinzelt zu beobachten (z.B. im Heft Unterricht Biologie „Heterogenität“ 2021). Das nachfolgend theoretisch, praktisch und empirisch vorgestellte Instrument des Kompetenzrasters knüpft an diesem Bedarf an.

2 Kompetenzraster – ein vielfältiges Instrument im inklusiven (Biologie-)Unterricht

Kompetenzraster sind Tabellen, die „idealtypisch Lernausgangslagen und Lernziele in Form von Kompetenzformulierungen auf unterschiedlichen Niveaustufen abbilden“ (Krille 2016, 4). Aus dieser Definition ergibt sich, dass Kompetenzraster die Möglichkeit bieten, die Vorgaben der Bildungspläne zu einer konkreten Unterrichtseinheit *ziel*/differenziert darzustellen und auf diese Weise individualisiertes Lernen in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen (vgl. Prengel 2016). Dadurch hebt sich das Kompetenzraster von anderen Differenzierungsmethoden ab, die häufig eine Drei-Stufung von Unterrichtsmaterialien vornehmen (z.B. Haupt-, Regionalschul-, Gymnasialniveau) oder individualisierten Unterricht entlang bestimmter Heterogenitätsdimensionen (z.B. Förderbedarf, Migrationshintergrund) gestalten. Beides führt zu einer expliziten Teilung der Lerngruppe und birgt somit die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung von Lernenden sowie einer Defizitorientierung (vgl. Sasse & Schulzeck 2021). Differenzierung mittels Kompetenzraster zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden ihren Potenzialen und Interessen entsprechend selbstständig Thema, Niveaustufe und Sozialform auswählen und in ihrem eigenen Tempo arbeiten (vgl. Ferreira González & Schlüter 2021). Dadurch ergeben sich individuelle Lernwege durch das Kompetenzraster, die weniger die soziale, sondern vor allem die individuelle und kriteriale Bezugsnorm in den Blick nehmen.

Eine Besonderheit von Kompetenzrastern ist, dass sie ein Instrument zur Planung, Durchführung *und* Reflexion von Unterricht sein können und sowohl für

Lehrer*innen als auch für Schüler*innen relevant sind, was den erhöhten Aufwand bei ihrer Entwicklung rechtfertigt. Nachfolgend werden die wichtigsten Funktionen von Kompetenzrastern dargestellt.

2.1 Kompetenzraster als Planungshilfen

Die Entwicklung eines Kompetenzrasters kann als Unterrichtsreihenplanung betrachtet werden. Auf Grundlage des jeweiligen Rahmenplans werden Kompetenzen festgelegt, über die Lernende in einem definierten zeitlichen und inhaltlichen Rahmen verfügen können oder sollten (vgl. Ziener 2012). Der gemeinsame Lerngegenstand wird mittels didaktischer Rekonstruktion nach Kattmann u.a. (1997) (siehe Abbildung 1) ausgeschärft, wobei die fachliche Klärung (Objektseite) und die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (Subjektseite) Grundlage für die didaktische Strukturierung der Lernumgebung darstellen. Die unverkennbaren Parallelen dieses aus der Biologiedidaktik stammenden „Fachdidaktischen Triplets“ (siehe Abbildung 1) zur dreidimensionalen „Entwicklungslogischen Didaktik“ nach Feuser (1998) (siehe Abbildung 2) sprechen für eine Übertragbarkeit des Modells auf die Planung *inklusive* Biologieunterrichts.

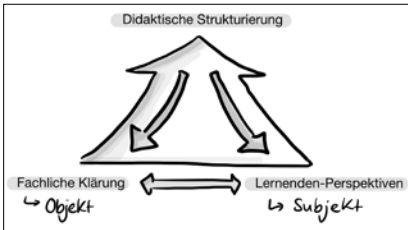


Abb. 1 Fachdidaktisches Triplet für die Planung von Biologieunterricht nach Kattmann u.a. (1997)

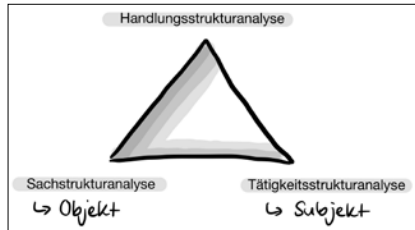


Abb. 2 Dreidimensionale Didaktik für die Gestaltung inklusiven Unterrichts nach Feuser (1998)

Die Kompetenzen werden auf diese Weise in verschiedene Domänen und Niveaustufen ausdifferenziert und in Form von „ich kann“-Formulierungen in ein Raster überführt (siehe Abbildung 3). Je nach Ausmaß der Heterogenität in der Lerngruppe können für die Differenzierung der Niveaustufen verschiedene Stufenmodelle Orientierung geben, z.B. pädagogisch-psychologische Modelle wie die Stufen kognitiver Entwicklung nach

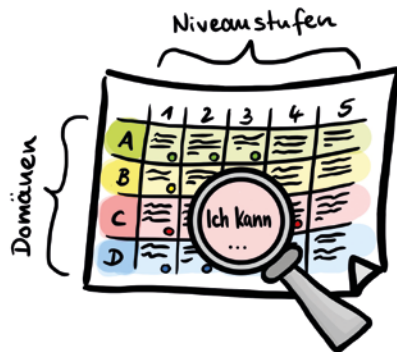


Abb. 3 Aufbau eines Kompetenzrasters

Piaget u.a. (2016), allgemeindidaktische Konzepte wie die Komplexitätsstufen nach Sasse & Schulzeck (2013) und fachdidaktische Kompetenzstufen wie die der ESNaS-Studie (vgl. Walpuski u.a. 2010). Im Projekt „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung (ReMi)“ werden aktuell Stufenmodelle für alle Schulfächer entwickelt, welche die oben genannten Konzepte unter anderem für den naturwissenschaftlichen Unterricht systematisch zusammenführen (vgl. Reckahner Reflexionen 2021) und somit eine wertvolle Quelle zur Niveaustufung in Kompetenzrastern für den inklusiven Biologieunterricht (und andere Fächer) sein können. Das entstandene Kompetenzraster bildet schließlich den „Fixpunkt, an dem sich andere Instrumente [...] orientieren“ (Krille 2014, 1).

2.2 Kompetenzraster und didaktische Diagnostik

Die Gestaltung dieser Instrumente ermöglicht die Verbindung von Didaktik und Diagnostik. Es werden Lernaktivitäten und -materialien vorbereitet, die auf dem jeweiligen Entwicklungsstand passend sind, um zur nächsten Niveaustufe zu gelangen (vgl. Prenzel 2016). Dieses Vorgehen impliziert eine Einstellung gegenüber Diagnostik, die sich von Stigmatisierung und Defizitorientierung distanziert und stattdessen auf die Potenziale der Lernenden fokussiert (vgl. Ziener 2016). Kompetenzraster machen dieses formative Assessment im Sinne eines sich wiederholenden dreischrittigen Vorgehens transparent: Zunächst wird der aktuelle Lernstand (1) und dann das nächste Lernziel (2) beschrieben, um anschließend Mittel und Wege (3) zu suchen, die helfen, zum definierten Ziel zu gelangen (vgl. Prenzel 2016). Die Parallelen zum Konzept der Zonen aktueller, proximaler und nächster Entwicklung (vgl. Vygotskij 2002) sind unverkennbar (siehe Abbildung 4).

Die beschriebenen Aufgaben didaktischer Diagnostik sind in einem lehrerzentrierten, überwiegend instruierenden Unterricht kaum zu bewältigen. Hierfür bedarf es offener, schüler*innenzentrierter Unterrichtsformen, in denen Zeit für Beobachtung und Gespräche ist.

2.3 Kompetenzraster und Lehrer*innenrolle im Unterricht

Die selbstständige Arbeit der Schüler*innen bedeutet für die Lehrperson einen Rollenwechsel zum/zur Lernbegleiter*in. Ihre Aufgaben können wie folgt zusammengefasst werden:

- gegebenenfalls Starthilfe für einzelne Schüler*innen zu Beginn der Arbeitsphase (z.B. bei Aufgabenauswahl, Lernpartner*innen- oder Materialsuche),
- Beobachtung der Schüler*innen als Grundlage für formatives Feedback,
- Initiation von Reflexionsphasen über Selbsteinschätzungs- und Lernprozesse,
- Beratung der Lernenden bzgl. ihres weiteren Lernweges,
- Unterstützung der Lernenden bei Problemen.



Abb. 4 Veranschaulichung der Zonen aktueller und nächster Entwicklung und der Schritte Formativen Assessments am Beispiel des Schwimmen-Lernens. Darstellung inspiriert durch Sprouts-Video „Wygotskys Theorie der kognitiven Entwicklung“ (Creative Commons)

Bei all diesen Aufgaben sollte sich die Lehrperson stets in pädagogischer Zurückhaltung üben und die Schüler*innen in ihrer Selbstständigkeit und ihrem Forscherdrang unterstützen.

Dies erfordert vor allem eine positive Lernatmosphäre, in der Fehler als Lernchance verstanden werden. Das betrifft auch die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bzgl. Lernausgangslagen und Lernzielen im Kompetenzraster. Sollte es hierbei zu Unter- oder Überforderungen kommen, so wird diese Kompetenz durch gezielte Reflexionsprozesse stärker gefördert, als wenn die Lehrperson die Selbsteinschätzung frühzeitig korrigiert (vgl. Smit 2009).

Neben der Lernbegleitung behält die Lehrperson dennoch eine gewisse Kontrollfunktion. Sie gibt den Schüler*innen summatives Feedback zu den von ihnen bearbeiteten Aufgaben und verteilt z.B. Klebepunkte als Markierung für erreichte Teilkompetenzen im Kompetenzraster.

2.4 Kompetenzraster und Schüler*innen im Unterricht

Auch wenn Kompetenzraster zunächst eine wichtige Rolle in der Planung des Unterrichts spielen, sind sie doch schließlich für die Hände der Schüler*innen

konzipiert. Diese Subjektorientierung wird durch die „Ich kann“-Formulierungen deutlich und bedeutet in der konsequenten Umsetzung ein selbstbestimmtes, selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen der Schüler*innen (vgl. Ziener 2016). Das Kompetenzraster ist ihr „ständiger Begleiter“ (Ziener 2016, 78) und ihr „Kompass zur Orientierung in der Lernlandschaft“ (Bratzel 2013, 7). Es ermöglicht ihnen den Überblick über zu erreichende und bereits erreichte Kompetenzen, indem sie ihren Lernstand und -fortschritt ständig im Raster verorten, reflektieren und neue Lernziele in den Blick nehmen. Die Schüler*innen werden so zu Expert*innen ihres eigenen Lernweges (vgl. Bratzel 2013). Dabei arbeitet jede*r im eigenen Lerntempo: „Keine Schülerin, kein Schüler wird genötigt, im Gleichschritt weiterzumachen, wo die Mehrheit steht oder wo ‚man‘ laut Lehrplan oder Schulbuch stehen sollte“ (Ziener 2016, 78).

2.5 Kompetenzraster im Verhältnis von Lernen und Leisten

Kompetenzraster aus unterschiedlichen Kontexten unterscheiden sich trotz gleicher Grundstruktur häufig besonders in einem Punkt: ihrem Fokus bzgl. *Lernen* und *Leisten*. Im Kontext von Diagnostik geht es hierbei um das Verhältnis von *formativem* und *summativem Assessment*. Es scheint eine Herausforderung zu sein, beide Aspekte klar voneinander zu trennen. Grundsätzlich ist es natürlich möglich, Kompetenzraster ausschließlich zur Leistungsbewertung zu nutzen. Geschieht dies vor und nach der entsprechenden Unterrichtseinheit, können Lernprozesse immerhin retrospektive nachvollzogen und die Kompetenzen der Lernenden präzise und aussagekräftig beschrieben werden (vgl. Saldern 2011). Kompetenzraster sollten zudem nicht in Noten übersetzt werden, denn sobald dies angekündigt (oder auch nur ansatzweise von den Schüler*innen vermutet) wird, verschiebt sich der Fokus des Unterrichts automatisch vom *Lernprozess* auf das Lernergebnis in Form *quantifizierter Leistungen*. Die Schüler*innen ändern dadurch ihr Lernverhalten grundlegend: Statt sich auf ihren individuellen Lernprozess zu konzentrieren, vergleichen sie sich mit anderen, lernen für die Lehrer*innen und versuchen zu erraten, was diese hören wollen (vgl. Broadfoot 2009). Ziener (2016, 82) resümiert: „Vielleicht [...] gelingt es ja, mithilfe von Kompetenzrastern den Wechsel zu schaffen weg von einer kollektiven, scheinobjektiven und vergleichbaren Bewertung hin zu einer individuellen und personalen Wertschätzung von Lernleistungen.“

Neben der detaillierten Leistungsbeschreibung liegt jedoch das zweite – in diesem Beitrag fokussierte – Potential von Kompetenzrastern darin, ein wertvolles Instrument zur Begleitung von Lernprozessen zu sein. Diese Funktion können sie jedoch nur dann erfüllen, wenn sie Grundlage für die Gestaltung selbstgesteuerter Unterrichts in vorbereiteter Lernumgebung sind. Das Kompetenzraster wird dann zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und automatisch zum Kompass im Lernprozess der Schüler*innen.


3 Forschungsprojekt zum Einsatz eines Kompetenzrasters im Biologieunterricht zum Thema „Wirbellose Tiere“ (Kl. 6)

Im einem Promotionsprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung – LEHREN in M-V wird aktuell in einer Mixed Methods Studie untersucht, inwieweit der Einsatz von Kompetenzrastern die Erfüllung der Basic Needs von Schüler*innen der Orientierungsstufe im Biologieunterricht beeinflusst. Bei den Basic Needs handelt es sich nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci & Ryan 2000) um die drei gemeinsamen Grundbedürfnisse aller Schüler*innen: das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und die Soziale Eingebundenheit.

Diese Basic Needs bildeten sowohl die Grundlage für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts wie auch für das Forschungsdesign der Studie.

3.1 Kurzvorstellung des Kompetenzrasters und ausgewählter Lernmaterialien

Für die Intervention der Studie wurde ein Kompetenzraster (siehe Abbildung 5) für eine 10-wöchige Unterrichtseinheit (10 x 90 min) zum Thema „Wirbellose Tiere“

 KOMPETENZRASTER ZUM THEMA „WIRBELLOSE TIERE“ von _____






Niveaus Kompetenzstufen					
Vielfalt & Bedeutung	Ich kann mindestens zehn wirbellose Tiere aufzählen und sie von Wirbeltieren unterscheiden.	Ich kann bekannte wirbellose Tiere benennen und sie den verschiedenen Klassen begründet zuordnen.	Ich kann das Zusammenleben ausgewählter Insekten in einem Insektenstaat beschreiben und mit dem menschlichen Zusammenleben vergleichen.	Ich kenne nützliche und schädliche wirbellose Tiere, kann ihre Auswirkungen auf die Natur und den Menschen beschreiben und Maßnahmen nennen, wie diese geschützt oder bekämpft werden können.	Ich kann mithilfe von Bestimmungsbüchern unbekannte wirbellose Tiere bestimmen und sie entsprechend bestimmter Kriterien ihrem Stamm und ihrer Klasse zuordnen
Beobachten	Ich kann verschiedene wirbellose Tiere in der Natur finden, sie in ihrem natürlichen Lebensraum beobachten und – wenn nötig – einfangen.	Ich kenne die Lebensbedingungen ausgewählter wirbelloser Tiere und kann sie in selbst-gestalteten Terrarien artgerecht halten.	Ich kann ausgewählte wirbellose Tiere beobachten – zum Beispiel mit der Lupe – und ihren Körperbau sowie ihre Fortbewegung detailliert beschreiben	Ich kann das Mikroskop sachgerecht benutzen und damit kleine wirbellose Tiere oder Teile von ihnen beobachten.	Ich kann sachgerechte mikroskopische Zeichnungen anfertigen und alle Bestandteile mithilfe von geeigneten Quellen beschriften.
Experimentieren	Ich kann Anleitungen zu Experimenten aufmerksam lesen und mit eigenen Worten beschreiben, welche Fragestellung mit dem Experiment untersucht wird.	Ich kann vorbereitete Experimente entsprechend der Anleitung Schritt für Schritt durchführen. Ich beachte dabei alle Sicherheitshinweise und räume alle Materialien am Ende wieder auf.	Ich kann die Durchführung meiner Experimente protokollieren und anhand der Ergebnisse die Fragestellung des Experiments beantworten.	Ich kann mit vorgegebenen Materialien ein eigenes Experiment planen und den Versuchsaufbau skizzieren. Dabei plane ich auch immer einen Kontrollversuch ein.	Ich kann zu einem biologischen Phänomen selbstständig eine Fragestellung und eine oder mehrere Hypothesen formulieren und zur Überprüfung dieser ein eigenes Experiment planen, durchführen und auswerten.
Bau & Funktion	Ich kann anhand geeigneter Abbildungen den äußeren und inneren Aufbau von ausgewählten wirbellosen Tieren, zum Beispiel Insekten, zeichnen und beschriften.	Ich kann aus geeigneten Quellen wichtige Informationen zum Bau und der Funktion einzelner Körperteile von ausgewählten wirbellosen Tieren, zum Beispiel Insekten, entnehmen.	Ich kann den Bau und die Funktion ausgewählter Insektenorgane beschreiben und diese mit den Organen von Wirbeltieren vergleichen.	Ich kann auf Grundlage von Bau und Funktion erklären, wie ausgewählte wirbellose Tiere, zum Beispiel Insekten, an ihren jeweiligen Lebensraum und an die Lebensweisen angepasst sind.	Ich kann die Anpasstheit wirbelloser Tiere an ihre Umwelt exemplarisch an einem selbst erfundenen Insekt darstellen und auf geeignete Weise präsentieren.

Abb. 5 Kompetenzraster für die Intervention zum Thema „Wirbellose Tiere“, die Domänen grün und blau orientieren sich am Kompetenzbereich Fachwissen, die Domänen gelb und rot am Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung

Tiere“ entwickelt. Dieses orientiert sich an den in Kapitel 2.1 dargestellten Gestaltungskriterien.

Zu jedem Feld im Kompetenzraster wurden jeweils eine Aufgabenkarte sowie zugehörige Lernmaterialien entwickelt (siehe Abbildung 6; weitere Materialien siehe Grimm & Retzlaff-Fürst 2021) und in Ablagefächern bereitgestellt, die ebenfalls in Form des Kompetenzrasters angeordnet und während der gesamten Unterrichtszeit für die Schüler*innen frei zugänglich waren (siehe Abbildungen 7 und 8), ebenso wie weitere Lernmaterialien (z.B. Fachbücher, Experimentiermaterial, Mikroskope etc.). Die so entstandene Lernumgebung wurde von den Schüler*innen auf den Namen „Lernbüro“ getauft und auch das Kompetenzraster zur Vereinfachung (aber auch zur Verdeutlichung der Lernprozessunterstützung) zum „Lernraster“ umbenannt.

VIELFALT & BEDEUTUNG	
	Ich kann bekannte wirbellose Tiere benennen und sie den verschiedenen Klassen begründet zuordnen.
	Einzel-, Partner- oder Teamarbeit!
	Du brauchst: - Hefter - Bleistift - Umschlag „Vielfalt 2“ - ABL „Einteilung der wirbellosen Tiere“ - ungestörter Platz auf dem Fußboden
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Breite das Poster aus dem Umschlag „Vielfalt 2“ auf dem Fußboden aus und verschaffe dir einen Überblick, in welche Gruppen die wirbellosen Tiere eingeteilt werden. 2) Ordne zunächst die gelben und orangenen Kärtchen den Klassen und Stämmen zu. Überprüfe hinterher mit den Kärtchen-Rückseiten, ob du richtig legst. 3) Nimm nun immer eine Bildkarte nach der anderen vom Stapel, sage laut den Namen des Tieres und lege es unter der richtigen Klasse ab. 4) Drehe die Bildkarten nacheinander um und überprüfe, ob der Name stimmt und du sie richtig einsortiert hast. 5) Mische die falsch zugeordneten Bildkarten neu und ordne nun auch sie im 2. Versuch richtig zu. 6) Nimm das ABL „Einteilung der wirbellosen Tiere“ und fülle die Felder und Lücken mithilfe des Posters sowie der Begriff- und Beschreibungskärtchen aus. 7) Male die Felder und die Legende entsprechend der Farben auf dem Poster an! 8) Wenn du fertig bist, vergleiche mit der Übersicht im Lösungshefter, hol deine Lehrerin, zeige ihr alles und lass dich von ihr abfragen - dann kannst du dir einen Klebepunkt aufkleben. 9) Danach: Aufräumen nicht vergessen!
	Teil-Lösung auf der Rückseite der Bild- und Beschreibungskärtchen, Lösung zum ABL im Lösungshefter

Abb. 6 Exemplarische Aufgabenkarte



Abb. 7 Schrank mit Ablagefächern und Lernmaterialien



Abb. 8 Schülerinnen bei der Arbeit

3.2 Ablauf der Unterrichtseinheit/des Lernbüros/der Intervention

Das Lernbüro (und somit auch die Intervention der Studie) begann damit, dass die Lehrperson die Schüler*innen mit der – in diesem Fall für sie neuen – Lernumgebung und dem Kompetenzraster vertraut machte und die Schüler*innen ihre individuellen Lernausgangslagen und Lernziele im Raster markierten. Anschließend erschlossen sich die Schüler*innen und die Lehrperson gemeinsam den

Ablauf einer typischen Lernbüro-Stunde (siehe Kasten 1), indem sie ein ausgewähltes Feld im Kompetenzraster bzw. die dazugehörige Aufgabenkarte mit der Lehrperson gemeinsam bearbeiteten. So begann die Unterrichtseinheit mit einem Unterrichtsgang auf den Schulhof, wo die Schüler*innen verschiedene wirbellose Tiere sammelten und anschließend Terrarien für die Haltung der gefundenen Tiere (in diesem Fall Schnecken, Regenwürmer und Asseln) über den gesamten Zeitraum der Unterrichtseinheit anlegten (siehe Abbildungen 9 und 10). Zu Beginn der zweiten Stunde wurde der Ablauf der Lernbüro-Arbeit noch einmal wiederholt und Unklarheiten besprochen. Anschließend begann die Arbeitsphase, wobei die Lehrperson und die Schüler*innen ihren in Kapitel 2.3 und 2.4 beschriebenen Tätigkeiten nachgingen. Auf diese Weise verliefen die Stunden 2–9 sehr ähnlich und wurden lediglich durch gemeinsame Reflexionsphasen zu Beginn oder am Ende der Stunden ergänzt. Eine weitere, für den *inklusive* Bio-

Ablauf einer Lernbüro-Stunde

1. Feld im Lernraster aussuchen
2. Aufgabenkarte + Material holen
3. Vorbereitungen treffen (z.B. Partner*in finden, Tier/zusätzliches Material holen, Arbeitsplatz vorbereiten)
4. Aufgabe bearbeiten (bei Partner-/Gruppenarbeit: Jeder macht alles!)
5. Eigene Lösung mit Lösungshefter vergleichen
6. Bearbeitete Aufgabe der Lehrer*in zeigen
7. Evtl. Ergebnisse nachbessern
8. Klebepunkt abholen und einkleben
9. Punkte 1–9 wiederholen
10. 5 min vor Stundenende: Aufräumen & Hefter checken

Kasten 1 Typischer Ablauf einer Lernbüro-Stunde



Abb. 9 Schüler*innen beim Sammeln von Regenwürmern auf dem Schulhof

logieunterricht besonders relevante und auch erwünschte kooperative Unterbrechung dieses Ablaufs ergab sich auf natürliche Weise durch die Arbeit mit den lebenden Tieren. Das Sammeln, Halten, Pflegen und Beobachten der Tiere bildete den gemeinsamen Lerngegenstand der Unterrichtseinheit und führte dazu, dass die Schüler*innen immer wieder in verschiedenen Konstellationen in der Arbeit mit den Tieren zusammenkamen und vielfältige Kooperationsprozesse entstanden (siehe Abbildungen 10–12).



Abb. 10 Terrarienbau



Abb. 11 Terrarienpflege



Abb. 12 Assel-Experiment

Die Abschlussstunde gestaltete die Lehrperson mit einer Gesamtreflexion des Lernbüros, einem Quiz und einem Film über wirbellose Tiere. Ihr offizielles Ende fand die Unterrichtseinheit mit dem Freilassen der Tiere aus den Terrarien zurück in ihren natürlichen Lebensraum.

3.3 Praxisrelevante Forschungsergebnisse

Für die Durchführung des Forschungsprojektes konnte ein gesamter Jahrgang (vier 6. Klassen) einer Kooperativen Gesamtschule in M-V gewonnen werden. Die untersuchte Stichprobe setzt sich entsprechend aus 92 Schüler*innen zusammen, von denen 51,1 % männlich und 48,9 % weiblich sind. Der Altersdurchschnitt beträgt 11,4 Jahre (SD=0,6). 9 Schüler*innen haben eine diagnostizierte Teilleistungsstörung im Bereich LRS. Sonderpädagogische Förderbedarfe wurden für zwei Schüler*innen erfasst, einmal im Bereich ESE und einmal im Bereich Sprache. Zwei andere Schüler*innen weisen einen Migrationshintergrund und entsprechende sprachliche Verständnisschwierigkeiten auf.

Das vorgestellte Kompetenzraster wurde im Biologieunterricht drei 6. Klassen eingesetzt und hinsichtlich seines Einflusses auf die drei Basic Needs (Autonomieerleben, Kompetenzerleben, Soziale Eingebundenheit; vgl. Deci & Ryan 2000) der Schüler*innen untersucht. Diese drei Klassen bildeten die Interventionsgruppe, eine weitere Klasse diente als Kontrollgruppe und erhielt Regelunterricht zum selben Thema.

In einer quantitativen Teilstudie wurde die Erfüllung der Basic Needs über eine Fragebogenerhebung erfasst und die Ergebnisse durch eine qualitative Interview-Studie ergänzt. Erste Ergebnisse dieser Mixed Methods Studie werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

3.3.1 Ergebnisse der quantitativen Teilstudie und erste Interpretationen

Der eingesetzte Fragebogen erfasst die Ausprägung des Autonomieerlebens, des Kompetenzerlebens und der Sozialen Eingebundenheit der Schüler*innen und

basiert auf bereits pilotierten Messinstrumenten aus der Physik-Didaktik (vgl. Korner 2015) sowie der Sport-Didaktik (vgl. Külmer 2014). Die Evaluation der Fragebogenerhebung erfolgte in einer quasi-experimentellen Versuchsplanung (N=92) mit Kontrollgruppe (vor und nach der Intervention). Die Ergebnisse zeigen im Vorher-Nachher-Vergleich einen hoch signifikanten Anstieg der Werte aller drei Basic Needs in der Interventionsgruppe, während sich in der Kontrollgruppe mit Regelunterricht keine signifikanten bzw. geringer signifikante Unterschiede zeigen (siehe Abbildung 13). D.h., dass die Schüler*innen, die mit Kompetenzraster unterrichtet wurden, nach der Unterrichtseinheit im Vergleich zu vorher ein stärkeres Autonomieerleben, Kompetenzerleben und eine stärkere Soziale Eingebundenheit berichten. In der Kontrollgruppe geben die Schüler*innen zu Beginn eine vergleichbare Erfüllung der Basic Needs an wie in der Interventionsgruppe, diese verändert sich jedoch mit Ausnahme des Autonomieerlebens nicht merkbar durch den Unterricht.



Abb. 13 Mittelwert-Vergleiche zwischen pre- und post-Werten sowie zwischen Interventions- und Kontrollgruppe für alle drei Basic Needs (einfaktorielle ANOVA) in der Fragebogenerhebung, * = signifikanter Unterschied, ** = sehr signifikanter Unterschied, *** = hoch signifikanter Unterschied, kein Sternchen = kein signifikanter Unterschied

Der Vergleich der Vorher-Nachher-Anstiege zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zeigt, dass es für das Autonomieerleben und die Soziale Eingebundenheit einen hoch bzw. sehr signifikanten Interaktionseffekt gibt (siehe oberste Klammern in Abbildung 13). Dies spricht dafür, dass diese beiden Basic Needs im Unterricht mit Kompetenzrastern besonders stark gefördert werden. Dass es für das Kompetenzerleben keinen signifikanten Interaktionseffekt gab, könnte daran liegen, dass die Reflexion des eigenen Kompetenzerlebens für alle untersuchten Schüler*innen ungewohnt war oder sich dieses Basic Need nicht so stark bzw. kurzfristig von einer Änderung der Unterrichtsform beeinflussen lässt. Es wird deutlich, dass eine Ergänzung dieser Ergebnisse durch qualitative Daten notwendig ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Vorher-Nachher-Vergleichs jedoch bereits, dass der Unterricht mit Kompetenzraster die Erfüllung der Basic Needs im Vergleich zum Regelunterricht positiv beeinflusst. Kompetenzraster scheinen sich

demnach für einen inklusiven Biologieunterricht zu eignen, der auf die gemeinsamen Grundbedürfnisse aller Schüler*innen fokussiert.

Eine Auswertung der erhobenen Daten in Bezug auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen ergab, dass innerhalb der Interventionsgruppe das *Alter* und die *Biologie-Leistung* keinen signifikanten Einfluss auf die Basic Needs Erfüllung der Schüler*innen hat. *Geschlechtsspezifische* Unterschiede zeigen sich lediglich für das Kompetenzerleben. Hier profitieren die Mädchen bezüglich ihres Kompetenzerlebens offenbar stärker von der Intervention als die Jungen. In Bezug auf den *Förderbedarf (LRS einbezogen)* zeigten sowohl die Schüler*innen mit Förderbedarf als auch die Schüler*innen ohne Förderbedarf signifikante Anstiege in ihrer Sozialen Eingebundenheit. Dieser fiel jedoch bei den Schüler*innen ohne Förderbedarf signifikant größer aus als bei den Schüler*innen mit Förderbedarf. Für das Autonomie- und Kompetenzerleben gab es hier keinen signifikanten Unterschied. Zusammenfassend können die Einflüsse der untersuchten Heterogenitätsdimensionen als gering beschrieben werden, was ebenfalls für eine Eignung des Kompetenzrasters für die Gestaltung inklusiven Biologieunterrichts spricht, der im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses die Partizipation aller Schüler*innen unabhängig von bestimmten Heterogenitätsdimensionen fördert.

3.3.2 Erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Natürlich ist es dennoch von großem Interesse, wie sich der Unterricht mit Kompetenzraster konkret auf Schüler*innen verschiedener Heterogenitätsdimensionen auswirkt und vor allem welche Handlungsempfehlungen daraus für die Praxis abgeleitet werden können. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurden im Anschluss an die Intervention 12 Schüler*innen interviewt, die auf Grundlage ihrer soziodemografischen Daten, ihrer Fragebogendaten oder ihres Verhaltens im Unterricht in Hinblick auf die oben genannte Fragestellung als besonders interessant bewertet wurden. Die Leitfaden-gestützten Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 45 min und wurden während der Unterrichtszeit in entspannter Atmosphäre in einem separaten Raum in der Schule durchgeführt.

Bei der Auswertung der Interviews (N=12) fiel zunächst auf, dass über das Kompetenzerleben in den Interviews im Vergleich zum Autonomieerleben und der Sozialen Eingebundenheit besonders oft gesprochen wurde (siehe Abbildung 14), so dass der ausbleibende Effekt aus der quantitativen Teilstudie durch umfangreiche Interviewaussagen differenziert analysiert werden kann.

Im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interview-Transkripte zunächst nach den drei Basic Needs sowie jeweils nach den Kategorien „förderlich“, „hinderlich“ und „unklar“ codiert. Die Anteile gestalteten sich bei allen drei Basic Needs ähnlich: ca. 60 % dieser Codierungen stellen förderliche Aspekte dar und nur 14–20 % wurden als hinderliche Aspekte codiert (siehe Abbildung 15). Dies spricht allgemein für einen großen Erfolg des entwickelten Un-

terrichtskonzepts in Bezug auf die Erfüllung der Basic Needs bei den befragten Schüler*innen.

Erwähnungen in den Interviews



Abb. 14 Anteile der Basic Needs in den Interviews

Autonomieerleben

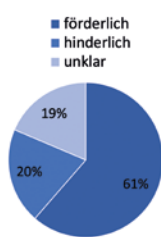
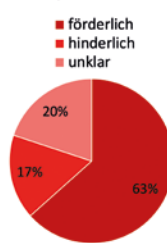
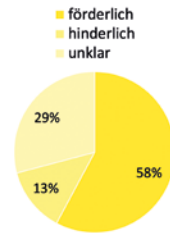


Abb. 15 Anteile der förderlichen und hinderlichen Aspekte pro Basic Need in den Interviews

Kompetenzerleben



Soziale Eingebundenheit



Im Rahmen von 6 Fallanalysen wurde schließlich ausführlich betrachtet, wie die Basic Needs von (nach verschiedenen Heterogenitätsaspekten) ausgewählten Schüler*innen erlebt wurden und welche Aspekte des Unterricht(en)s mit Kompetenzrastern besonderen Einfluss auf die Basic Needs haben. Ein Auszug aus einer solchen Fallanalyse ist in Tabelle 1 dargestellt. Die Partnerarbeit stellt in diesem Beispiel einen Aspekt des Lernbüros dar, der alle drei Basic Needs des ausgewählten Schülers Emil (männlich, 11 Jahre, LRS) positiv beeinflusst.

Detaillierte Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen werden aktuell im Rahmen einer Dissertation verschriftlicht und mit den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie zusammengeführt, um die Forschungsfrage nach der Eignung von Kompetenzrastern für die Erfüllung der Basic Needs der untersuchten Schüler*innen differenziert zu beantworten.

Erkenntnisse	Handlungsempfehlungen
<p><i>Partnerarbeit</i> hat einen förderlichen Einfluss auf Emils Autonomieerleben. Sowohl die Möglichkeit, die Sozialform selbst bestimmen zu dürfen als auch die Partnerarbeit selbst wird mehrfach erwähnt und wertgeschätzt (vgl. Pos. 10; 25–23; 59–63; 68–72; 288). Sie ist offenbar besonders ausschlaggebend für sein Wohlbefinden im Lernbüro:</p> <p>„Partnerarbeit ist das allergrößte für mich und wenn man mindestens Partnerarbeit dann machen darf, dann bin ich glücklich.“ (Pos. 370).</p>	<p>Die freie Wahl der Sozialform (Autonomieerleben) eignet sich für diesen Schüler sehr, da ihm damit ermöglicht wird, in Partnerarbeit mit seinem Freund zu lernen (Soziale Eingebundenheit), wodurch er sich insgesamt kompetenter erlebt als in Einzelarbeit (Kompetenz erleben).</p>
<p><i>Partnerarbeit</i> ist auch ein wichtiger Einflussfaktor für Emils Kompetenzerleben. So fühlt er sich in Partnerarbeit kompetenter als in Einzelarbeit. Er beschreibt sich und seinen Lernpartner Kurt als „bestes Team“ (Pos. 10) und dass sie beide ihren Teil zum Gelingen beitragen, auch wenn er sich selbst als den weniger klugen Part sieht:</p> <p>„Kurt ist halt das schlaue Köpfchen von uns und ja und ich bin dann immer so der, der abschreibt, aber auch manchmal hab ich dann auch was herausgefunden, was er nicht herausgefunden hätte.“ (Pos. 288).</p>	
<p>In Bezug auf die Soziale Eingebundenheit rückt der Fokus des Aspekts der <i>Partnerarbeit</i> vor allem auf die Beziehungsebene zwischen Emil und seinem Lernpartner. Die Tatsache, dass beide während der gesamten Lernbürozeit durchgängig in dieser Konstellation gearbeitet haben, spricht bereits für sich. Dazu betont Emil mehrfach die gute Zusammenarbeit (vgl. Pos. 10; 72) und wie sie sich gegenseitig bei der Arbeit ergänzten (vgl. Pos. 288). Die Möglichkeit der Zusammenarbeit besteht im Vergleich zum Regelunterricht kontinuierlich, was von Emil im Interview mehrfach wertgeschätzt wird:</p> <p>„Für mich war es halt cool, die ganze Zeit mit Kurt zu arbeiten.“ (Pos. 326).</p> <p>Letzteres deutet darauf hin, dass es für Emil einen großen Unterschied macht, ob der Unterricht bzgl. der Sozialform grundsätzlich selbst- oder fremdbestimmt ist (vgl. Pos. 39–40; 58; 59–63).</p>	

Tab. 1 Auszug aus einer Fallanalyse: Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen bzgl. der Sozialform im Unterricht mit Kompetenzraster

4 Diskussion

Bei der Darstellung und Erforschung konkreter Unterrichtskonzepte bzw. didaktisch-methodischer Instrumente wie dem Kompetenzraster ist eine kritische Betrachtung besonders wichtig, damit diese nicht unreflektiert als „Unterrichts-Rezepte“ übernommen werden.

Auf *theoretischer Ebene* wird Kompetenzrastern häufig eine „Reduktion auf die messbaren und quantifizierbaren Anteile des Lernens“ vorgeworfen (Feuser 2019, 9). Kapitel 2.5 dieses Beitrages zeigt diesbezüglich ein alternatives Verständnis bzw. Verhältnis von Lernen und Leisten auf und macht deutlich, dass es notwendig ist, sich bewusst von Prüfungs-, Selektions- oder gar Exklusionsfunktionen der Kompetenzraster zu distanzieren, wenn diese der Unterstützung im Lernprozess dienen sollen.

Auf *empirischer Ebene* muss kritisch erwähnt werden, dass die in Kapitel 3 dargestellte Studie wie jede Feldforschung Einschränkungen in der Ergebnisinterpretation unterliegt. So lassen sich die überwiegend positiven Effekte auf die Erfüllung der Basic Needs nicht eindeutig auf das Kompetenzraster selbst zurückführen. Sehr wahrscheinlich spielen die veränderte Lernumgebung und die Öffnung des Unterrichts für die Schüler*innen sogar eine noch wichtigere Rolle. Entscheidend ist jedoch, dass mit dem Einsatz von Kompetenzrastern als Lerninstrument die Notwendigkeit einhergeht, Unterricht zu öffnen (vgl. Ferreira González & Schlüter 2021). Da Kompetenzraster als „Grundlage für zahlreiche pädagogische Entscheidungen und Prozesse“ (Saldern 2011, 131) dienen, schaffen sie gleichermaßen Möglichkeit wie auch Notwendigkeit, Unterrichtsplanung und -gestaltung zu reflektieren und beständig weiterzuentwickeln.

Auf *praktischer Ebene* muss schließlich beachtet werden, dass die Entwicklung von Kompetenzrastern stets mit pragmatischen, z.T. spekulativen Entscheidungen bzgl. der Formulierung von Kompetenzstufen einhergeht (vgl. Leuders 2013). Dieser Kritik kann jedoch insofern begegnet werden, als dass eine Entwicklung standardisierter Kompetenzraster im Rahmen der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung durch Lehrkräfte weder möglich noch zielführend ist. Der Fokus lernprozessorientierter Kompetenzraster liegt nicht auf einer validen Leistungsmessung, sondern auf der Unterstützung individueller Lernwege. Neben der Orientierung an der Lerngruppe sollte bei der Entwicklung des Kompetenzrasters auch eine gewisse Offenheit bzgl. Sprüngen, aber auch Rückschritten und (vermeintlichen) Irrwegen der Lernenden eingeplant werden (vgl. Prengel 2016).

Um einen Bogen zur Ausgangsfrage nach den *Qualitätskriterien für guten inklusiven Biologieunterricht* zu schlagen, wird geprüft, inwieweit diese durch die Arbeit mit Kompetenzrastern erfüllt werden können:

- Für die *Vermittlung konzeptuellen Fachwissens* erhält die Lernpotenzial-Erhebung als eine von drei Eckpfeilern des Modells der didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann u.a. 1997) eine besondere Bedeutung bei der Planung von inklusivem Biologieunterricht, da die heterogenen Vorkenntnisse und Vorstellungen der Lernenden diese besonders stark beeinflussen (vgl. Krüger 2012; Spörhase-Eichmann 2012; Weitzel & Schaal 2012). Inklusiver Biologieunterricht sollte demnach vielfältige Lernzugänge bieten, an denen alle Lernenden mit ihren individuellen Lernpotenzialen anknüpfen. Kompetenzraster ermöglichen diese individualisierten Lernzugänge und -wege, durch die sich jede/r Lernende den Lerngegenstand erschließen und die für sie/ihn bestmögliche Entwicklung durchlaufen kann.
- Die *Vermittlung naturwissenschaftlich-biologischer Denk- und Arbeitsweisen* ist Grundlage für naturwissenschaftliche Handlungskompetenz. Diese ist wichtig für die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und einer durch Naturwissenschaften und Technik geprägten Kultur“ (Rost u.a. 2004, 30) und stellt somit per se einen inklusiven Aspekt von Biologieunterricht dar. Aus sonderpädagogischer Perspektive werden hierbei besonders die *praktischen* naturwissenschaftlich-biologischen Arbeitsweisen als unerlässlich für den inklusiven Biologieunterricht beschrieben (vgl. Fischer 2010; Zentel & Michaelys 2015). Dass *biologische Originalobjekte* wann immer möglich zum gemeinsamen Lerngegenstand gemacht werden sollten, stellt einen weiteren inklusionsfördernden Moment des Biologieunterrichts dar. Außerdem wird der direkte Lebensweltbezug durch den Umgang mit Naturobjekten besonders von Autor*innen mit sonderpädagogischem Hintergrund als inklusionsförderlich beschrieben und sei gerade für Schüler*innen mit Förderbedarf geeignet, einen Zugang zur Biologie zu finden (vgl. Fischer 2010; Goschler & Heyne 2011; Zentel & Michaelys 2015). Für die Gestaltung von Kompetenzrastern ist es entsprechend sinnvoll und notwendig, die besondere Bedeutung des Kompetenzbereichs der *Erkenntnisgewinnung* im Raster abzubilden und gegebenenfalls eigene Kompetenzraster bzw. entsprechende Domänen für verschiedene naturwissenschaftlich-biologische Denk- und Arbeitsweisen (z.B. Mikroskopieren, Modellieren, Experimentieren) zu entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag wurden die Potenziale des Kompetenzraster-Einsatzes für den inklusiven Biologieunterricht theoretisch, praktisch und empirisch analysiert und aufgezeigt. Auf diese Weise kann die Studie einen Beitrag zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Biologiedidaktik leisten und die Differenzierungsmöglichkeiten im inklusiven Biologieunterricht mit dem Kompetenzraster um ein vielversprechendes Instrument erweitern.

Literatur

- Bratzel, Hans-Martin (2013): Individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern in der Sekundarstufe I. Eine praxisorientierte Handreichung. Braunschweig: Westermann.
- Broadfoot, Patricia (2009): Time for a Scientific Revolution? From Comparative Education to Comparative Learning. In: Robert Cowen & Andreas M. Kazamias (Hrsg.): International Handbook of Comparative Education. Dordrecht: Springer, 1249–1266.
- Budde, Jürgen (2013): Einleitung. In: Jürgen Budde (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer, 7–28.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11. Jg., H. 4, 227–268.
- Ferreira González, Laura & Schlüter, Kirsten (2021): Heterogenität adäquat begegnen. Konzepte zur Gestaltung eines inklusiven Biologieunterrichts. In: Unterricht Biologie, 45. Jg., H. 463, 6–10.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Anne Hildes Schmidt & Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, 19–35.
- Feuser, Georg (2019): Interview mit Georg Feuser. In: Anja Behrendt, Franziska Heyden & Thomas H. Häcker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“. Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 1–61.
- Fischer, Anke (2010): Biologieunterricht in der Schule für Lernhilfe – Förderschule Lernen. In: Karl-Heinz Berck & Dittmar Graf (Hrsg.): Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden. Wiesbaden: Quelle & Meyer, 287–295.
- Goschler, Walter & Heyne, Thomas (2011): Biologie-Didaktik und sonderpädagogische Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung in einem gemeinsamen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. In: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 191–216.
- Grimm, Marlen & Retzlaff-Fürst, Carolin (2021): Kellerasseln, Klebepunkte und Kompetenzraster. Experimentierkompetenz inklusiv entwickeln. In: Unterricht Biologie, H. 463, 11–17.
- Gropengießer, Harald; Harms, Ute & Kattmann, Ulrich (2013): Fachdidaktik Biologie. Hallbergmoos: Aulis.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: ZfDN, 3. Jg., H. 3, 3–18.
- Killermann, Wilhelm; Hierung, Peter & Starosta, Bernhard (2016): Biologieunterricht heute. Augsburg: Auer.
- Korner, Marianne (2015): Cross-Age Peer Tutoring in Physik. Evaluation einer Unterrichtsmethode. In: Helmut Fischler, Hans Niedderer & Elke Sumfleth (Hrsg.): Studien zum Physik- und Chemielernen. Band 186. Berlin: Logos.
- Krille, Frank (2014): Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern – Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, H. 26. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/krille_bwpat26.pdf. (Abrufdatum: 1.3.2022).
- Krille, Frank (2016): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven zur Entwicklung von Kompetenzrastern. Detmold: Eusl.
- Krüger, Dirk (2012): Biologie erfolgreich unterrichten. Hallbergmoos: Aulis.

- Külmer, Andrea (2014): Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Systemisch-konstruktivistische Gestaltung und empirische Untersuchung motivationaler Effekte des Gruppenpuzzles. Berlin: Logos.
- Leuders, Timo (2013): Standards und Unterrichtsentwicklung am Beispiel des Faches Mathematik. In: Thorsten Bohl (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim Basel: Beltz, 179–194.
- Neuhaus, Birgit (2007): Unterrichtsqualität als Forschungsfeld für empirische biologiedidaktische Studien. In: Dirk Krüger & Helmut Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, 243–254.
- Piaget, Jean; Fatke, Reinhard & Kober, Hainer (2016): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – Formatives Assessment im inklusiven Unterricht. In: Bettina Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–63.
- Reckahner Reflexionen. (2021): Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung (ReMi). <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/>.
- Rost, Jürgen; Prenzel, Manfred; Carstensen, Claus H.; Senkbeil, Martin & Groß, Katrin (2004): Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von PISA 2000. Wiesbaden: Springer VS.
- Saldern, Matthias (2011): Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Books on Demand.
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Andreas Jantowski (Hrsg.): Thillm.2013. Gemeinsam leben. Miteinander lernen. www.thillm.de, 13–22.
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2021): Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix. In: Ada Sasse & Ursula Schulzeck (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–34.
- Smit, Robbert (2009): Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spörhase-Eichmann, Ulrike (2012): Biologie-Didaktik. Berlin: Cornelsen.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim Basel: Beltz.
- Walpuski, Maik; Kauertz, Alexander; Kampa, Nele; Fischer, Hans E.; Mayer, Jürgen; Sumfleth, Elke & Wellnitz, Nicole (2010): ESNaS – Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I. In: Axel Gehrman, Uwe Hericks & Manfred Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171–184.
- Weitzel, Holger & Schaal, Steffen (2012): Biologie unterrichten: planen, durchführen, reflektieren. Berlin: Cornelsen.
- Zentel, Peter & Michaelys, Julia (2015): Inklusiver Biologieunterricht. In: Judith Riegert & Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 88–99.
- Ziener, Gerhard (2012): Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ziener, Gerhard (2016): Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Teil 4
Räume des Lernens und Lehrens

Kathrin Mahlau, Lena Varuna Wuntke & Oliver Carnein

Ein prozessbegleitendes Fortbildungs- und Beratungsmodul für die pädagogische Arbeit mit Grundschüler*innen mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten

*Im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems nimmt die Heterogenität der Schülerschaft zu. Der erzieherische Anteil von Unterricht für Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten wird von Lehrkräften als besonders herausfordernd erlebt. Für den sich daraus ableitenden Professionalisierungsbedarf wurde ein prozessbegleitendes Fortbildungs- und Beratungsmodul für Grundschulpädagog*innen entwickelt und erprobt. Im Zentrum der Maßnahme steht die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Lehrkrafthandelns durch den Einsatz von Verhaltensverlaufsdiagnostik sowie gezielten Handlungsmöglichkeiten.*

1 Einleitung

In Klassen mit 22 Schüler*innen weisen durchschnittlich zwei Kinder Auffälligkeiten im sozialen Handeln auf (Ellert u.a. 2014; Methner u.a. 2017, 20). Forderungen nach theoretisch fundierten und empirisch geprüften schulischen Präventionsmaßnahmen zum Wohl des Kindes (Ihle & Esser 2008) sind in Anbetracht des hohen Belastungsempfindens von Lehrkräften (Avramidis u.a. 2000; Urbutt 2001) mit Blick auf eine zunehmend inklusive Schullandschaft aktueller denn je. Lehrpersonen müssen vor diesem Hintergrund spezifisch aus- und weitergebildet werden. Dies betrifft insbesondere die dritte Phase der Lehrer*innenbildung.

In Mecklenburg-Vorpommern ist die Implementierung eines inklusiven Schulsystems bis 2028 geplant und die schrittweise Umsetzung hat bereits begonnen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2021, 24ff.). Vor allem Grundschullehrkräfte stehen vor wesentlichen Veränderungen ihres Berufsprofils. Hier setzt das in diesem Beitrag im Fokus stehende prozessbegleitende Fortbildungs- und Beratungsmodul an. Lehrkräfte professionalisieren sich, indem sie für die Entwicklungsaufgaben von Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten sensibilisiert werden und sich schulische Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung dieser Entwicklungsaufga-

ben erarbeiten. Dabei entwickeln die Pädagog*innen in einem mehrschrittigen, prozessbegleitenden Vorgehen ihr unterrichtlich-erzieherisches Handeln weiter, um die emotional-sozialen sowie Selbstkompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Das Modul wurde im Rahmen des Verbundprojektes LEHREN in M-V an der Universität Greifswald konzipiert, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Im Beitrag wird die Konzeption und Durchführung des Fortbildungs- und Beratungsmoduls und seiner einzelnen Elemente beschrieben und ein Ausblick auf die methodische Planung der Wirksamkeitsstudie gegeben.

2 Stand der Forschung

3 Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten

Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten werden im Kontext einer inklusiven Beschulung als hochproblematisch wahrgenommen (Blumenthal & Marten 2017). Lehrkräfte empfinden einen Großteil der Schüler*innen mit störendem Verhalten im Unterricht als sehr belastend (Urbutt 2001). Unterrichtsstörungen können sehr vielfältig sein und nach Blumenthal und Marten (2017) beispielsweise in akustischer (z.B. anhaltendes Klopfen mit Gegenständen) oder motorischer (z.B. unangebrachtes Aufstehen) Weise auftreten und sich durch aggressive (z.B. bewusstes Ärgern der Mitschüler*innen) bzw. regelverletzende Verhaltensweisen (z.B. sprechen, ohne sich zu melden) äußern. Auch fehlende Arbeitstechniken, Arbeitsmittel und Hausaufgaben belasten den Unterricht. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, deren Risiko für Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich erhöht ist, liegt deutschlandweit bei 20,2 % (Hölling u.a. 2014). Selbsteinschätzungen von Kindern und Jugendlichen mit Angaben von 21,9 % bestätigen diese hohe Prävalenz an psychischen Auffälligkeiten (BELLA-Studie; Klasen u.a. 2017).

Unterrichtsstörungen führen häufig zu einer verminderten aktiven Lernzeit – sowohl für das „störende“ Kind, als auch für die Mitschüler*innen. Dies hat negative Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb in allen Unterrichtsfächern (Carrol 1973) und führt nicht selten zu Einschränkungen der sozialen Integration der betroffenen Kinder (Huber 2009; 2011). Somit stehen auch erfahrene Lehrkräfte beständig vor der Herausforderung, Unterrichtsstörungen entweder gar nicht erst entstehen zu lassen oder entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln, um angemessen zu reagieren und den Unterrichtsfluss „am Laufen“ zu halten (Blumenthal & Marten 2017). Um passende Strategien für die pädagogische Handlungsplanung ableiten und auf die Schüler*innengruppe abstimmen zu können, ist es notwendig, zuvor die Ausgangslage zu bestimmen. Hierzu bedarf es einer geeigneten Diagnostik (Methner u.a. 2017, 24f.). Nachfolgend wird die im Rah-

men des prozessbegleitenden Fortbildungs- und Beratungsmoduls eingesetzte Diagnostik, die sogenannte Verhaltensverlaufsmessung, genauer beschrieben.

3.1 Diagnostik: Verhaltensverlaufsmessungen bei Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten

Datenerhebungen über Lern- und Entwicklungsstände von Schüler*innen können mit Hilfe verschiedener diagnostischer Verfahren erfolgen und sollten der Planung und Anpassung von pädagogischen Maßnahmen zugrunde gelegt werden. Im Bereich inklusiver Diagnostik (Liebers & Seifert 2012) stellen Verlaufsmessungen eine Möglichkeit dar, Verhaltensentwicklungen kleinschrittig abzubilden. Dabei verfolgt Verlaufsdagnostik das Ziel, die individuelle Entwicklung, also den Anstieg, das Stagnieren oder das Abfallen von Leistungen oder Verhaltensweisen, zu erfassen, so dass die Lehrkräfte ihre pädagogischen Maßnahmen an die Entwicklungsverläufe der Schüler*innen zeitnah anpassen können (Souvignier u.a. 2016). Nach Voß (2017) wird mit der Verlaufsdiagnostik ein pädagogisch-diagnostischer Ansatz verwendet, der vielfach (wie u.a. bei Hattie 2017 aufgeführt) empirisch geprüft wurde und sich als wirksam für die Steigerung von Schüler*innenleistungen erwiesen hat. Hierbei wechseln sich möglichst häufig Förderung und Wirksamkeitskontrolle ab. Zur Optimierung der Förderung von Kindern mit störendem Verhalten im Unterricht wurden in Deutschland erste Verfahren entwickelt (Casale 2017; Casale u.a. 2019), die entsprechend dem im US-Amerikanischen verwendeten Begriff als *Direct Behavior Rating*, kurz DBR, bezeichnet werden. Dabei werden die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen unmittelbar nach der Beobachtung mittels DBR bewertet und dokumentiert (Huber 2015), z.B. auf einer Likert-Skala von 0 bis 10 oder durch prozentuale Angaben zwischen 0 und 100 %, wie in Abbildung 1 dargestellt. Lehrkräfte verfügen so über ein effektives Instrument, ein beobachtbares Verhalten (z.B. „Meldet sich vor Gesprächsbeiträgen.“) regelmäßig – ggf. mehrmals täglich – einzuschätzen.

Durch Eintragungen in einem Liniendiagramm, wie in Abbildung 2 dargestellt, wird die Entwicklung des Kindes für das konkrete Zielverhalten visualisiert. Dadurch wird eine Rückmeldung über die Effektivität der Förderung möglich, z.B. als Grundlage für Förderplangespräche mit Eltern, anderen Lehrkräften und Fachpersonal anderer Professionen.

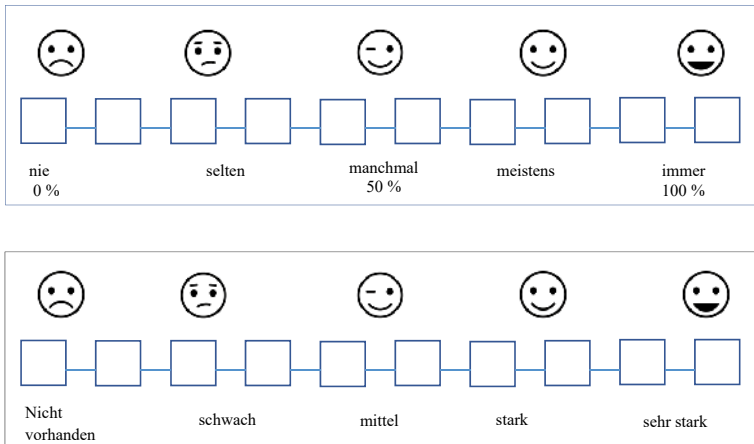


Abb. 1 *Direct Behavior Rating* (DBR): Häufigkeit des Auftretens des zu beobachtenden Verhaltens (oben) sowie beobachtete Qualität dieses Verhaltens (unten)

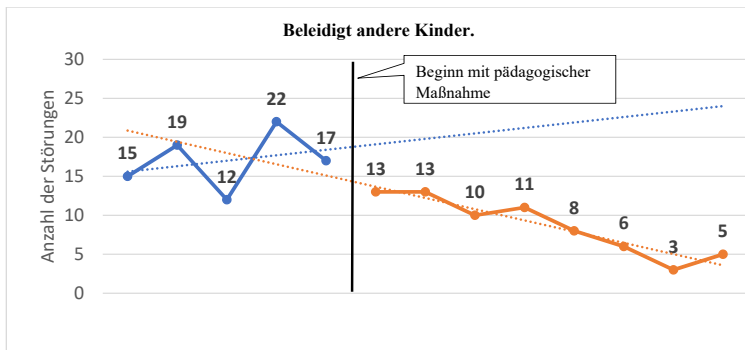


Abb. 2 Visuelle Darstellung von Verhaltensintensität (Messinstrument: *Direct Behavior Rating*) im zeitlichen Verlauf in einem Liniendiagramm

4 Konzeption und Durchführung des Fortbildungs- und Beratungsmoduls zur unterrichtsintegrierten Förderung von Grundschüler*innen mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten

Das Fortbildungs- und Beratungsmodul für die unterrichtsintegrierte Förderung von Grundschüler*innen mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten wurde als dreiteilig konzipiert (siehe Abbildung 3). Zu Beginn wurde in zwei mehrstündi-

gen Blockveranstaltungen das Wissen der Lehrkräfte aktualisiert und erweitert. Anschließend erprobten die Lehrkräfte erarbeitete Handlungsmöglichkeiten im Unterricht und überprüften parallel dazu deren Wirkung mit Hilfe regelmäßiger und in kurzen Abständen stattfindender Verhaltensbeurteilungen (DBR). Abschließend hatten einige Lehrkräfte in individuellen Beratungssitzungen die Möglichkeit, ihre Fördersituation zu reflektieren und ggf. im Nachgang anzupassen.

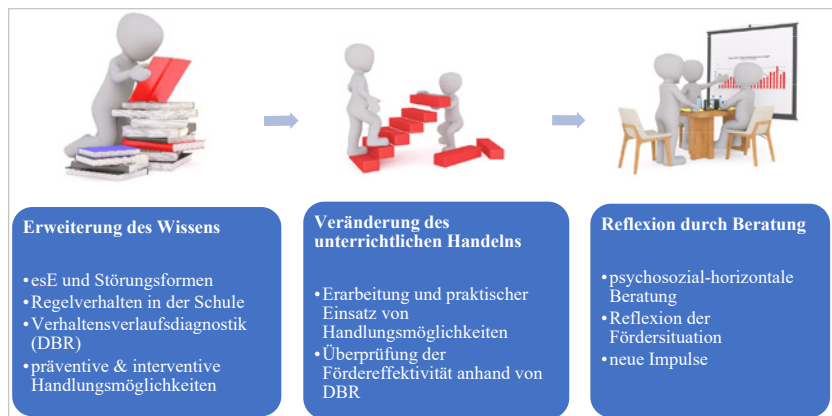


Abb. 3 Handlungsfelder des prozessbegleitenden Fortbildungs- und Beratungsmoduls für die pädagogische Arbeit mit Grundschüler*innen mit auffälligem Sozial- und Arbeitsverhalten
Anmerkungen. *esE* = emotionale und soziale Entwicklung, *DBR* = Direct Behavior Rating.

Das prozessbegleitende Fortbildungs- und Beratungsmodul wurde über einen Zeitraum von sechs Monaten (August bis Januar) im Schuljahr 2018/19 durchgeführt. Die Akquise der Lehrkräfte erfolgte anhand postalischer Anschreiben und einer Vorstellung des Fort- und Beratungsmoduls in den Schulen. Auf diesem Wege konnten 56 Grundschulpädagog*innen für die Professionalisierungsmaßnahme gewonnen werden.

Nachfolgend werden die Inhalte und Umsetzungen der Fortbildungen sowie der Beratungssitzungen detailliert dargestellt.

4.1 Fortbildung I – Erweiterung des Wissens

Die erste Fortbildung umfasste vier Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und fand an einem Nachmittag im September zu Beginn des neuen Schuljahres statt. Ziel war es, das Wissen der Teilnehmenden im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und etwaigen Störungsformen zu vertiefen sowie in die Methode der Verhaltensverlaufsdagnostik einzuführen. Im ersten Teil der Veranstaltung fand eine Sensibilisierung bezüglich schulischen Regelverhaltens statt. Die Teilnehmenden überlegten, wodurch ihnen „schwierige“ Schüler*innen im

Schulalltag auffielen. Hierbei wurden verschiedene, vornehmlich externalisierende Verhaltensweisen zusammengetragen (u.a.: Zwischenrufe, motorische Unruhe, Impulsivität, Verweigerung, hohe Ablenkbarkeit u.v.m.). Anschließend wurden einige der genannten Verhaltensweisen mit Symptomen klinischer Diagnosen in den Bereichen Motivation, Aufmerksamkeit, Aggression und Angst verglichen und deren Prävalenzen, Ursachen, Symptomatiken und spezifische Verlaufsformen besprochen. Viele der genannten Verhaltensweisen und Symptome lassen sich auch unter dem Aspekt schulischen Regelverhaltens betrachten. Zusammen mit den Teilnehmenden wurden gesellschaftliche und damit auch schulische Regeln reflektiert und als notwendig für ein erfolgreiches Zusammenleben und -arbeiten in der Gemeinschaft herausgestellt. Die Teilnehmenden wurden angeleitet, verschiedene Kriterien für schulische Regeln zu definieren (z.B. logische Nachvollziehbarkeit, Transparenz, Allgemeingültigkeit). Abschließend wurden unterschiedliche Gründe thematisiert, warum Schüler*innen Regeln in der Schule nicht einhalten. Herausgestellt wurden hierbei sowohl schülerbedingte als auch systemische Faktoren, beispielsweise Intransparenz, Bezugslosigkeit, fehlende Konsequenzen, zu hoher Abstraktionsgrad oder fehlende Logik.

Im zweiten Teil der Fortbildung wurden die Teilnehmenden in die verhaltensverlaufdiagnostische Methode *Direct Behavior Rating* (DBR) eingeführt. Sie lernten zunächst, wie sie konkrete, gut zu beobachtende Verhaltensziele entwickeln und formulieren (Operationalisierung). Außerdem lernten sie, welche Art von Ratingskala sich für die Messung eignet, wie sie die Verhaltensbeurteilung planen und im Schulalltag ökonomisch einsetzen können. Anschließend wurden sie in der Beobachtung und Beurteilung von Verhalten geschult und übten dies anhand von medial vermittelten Beispielen.

Nach der ersten Fortbildung setzten die teilnehmenden Lehrkräfte die Verhaltensverlaufdiagnostik (DBR) unter Anleitung in der Schule ein. Sie begannen zunächst damit, beobachtbare problematische Verhaltensweisen von ein bis zwei zu fördernden Schüler*innen täglich zu beurteilen. Auf diese Weise wurde der Ist-Zustand des Problemverhaltens valide erfasst. In der Fortbildung II, die sechs Wochen später stattfand und im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird, wählten sie dann theoriegeleitet konkrete Handlungsmöglichkeiten als Intervention aus, deren Wirksamkeit sie mit dem DBR fortwährend überprüften.

4.2 Fortbildung II – Veränderung des unterrichtlichen Handelns

Die zweite Fortbildung fand an einem Nachmittag im November statt und umfasste fünf Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Die didaktische Grundstruktur folgte dem vierstufigen Lernmodell des GORDON-Lehrertrainings (Miller 1981, zit. nach Toepell 2010, 64f.): In einer „Orientierungsphase“ wurde das übergeordnete Thema (Auffälliges Sozial- und Arbeitsverhalten) eingeordnet in typische Problembereiche auffälligen Verhaltens von Schüler*innen (Arbeitsverhalten,

Aggressivität, Ängste, Absentismus, soziale Integration; vgl. Hartke 2018). Anschließend fanden sich die Teilnehmenden zu Gruppen zusammen, die sich für einen der oben genannten Problembereiche entschieden. Anhand informierender Texte erarbeiteten sie gemeinsam ein Grundverständnis zur Ableitung spezifischer unterrichtsintegrierter Maßnahmen und visualisierten dieses auf einem Plakat („Lernen durch Tun“). In der dritten Stufe „Lernen durch Austausch von Erfahrungen“ stellten sich die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse gegenseitig vor und illustrierten diese mit eigenen Beispielen. Abschließend gab es in der Reflexionsphase die Möglichkeit, Fragen sowie innere Widerstände zu thematisieren, um schließlich mit konkreten Handlungsplanungen die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass geplante Maßnahmen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung gezielt umgesetzt werden. Durch die Anwendung der erarbeiteten Inhalte auf die eigenen Schüler*innen wurde eine hohe intrinsische Motivation und Veränderungsbereitschaft der teilnehmenden Lehrkräfte erzeugt.

Als Grundlage für die Fortbildung diente die Handreichung „Schwierige Schüler – 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Hartke u.a. 2018). Die Systematik des Buches beruht auf einer datenbasierten Planung, Durchführung und Evaluation unterrichtsintegrierter Förderung.

Nach einer sozialen Interaktion in der Seminargruppe mit dem Ziel, eine positive, vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen, wurde das in der vorangegangenen Fortbildung erarbeitete Wissen zu regelkonformem Verhalten im Sinne einer Auftragsklärung aufgegriffen und im Dialog erweitert. Das Interesse der Teilnehmenden bezog sich dabei vornehmlich auf Fragen und Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag (z.B. Wie kann man Regeln und Verhaltensziele mit der Klasse erarbeiten? Was ist beim Formulieren zu beachten? Welche Möglichkeiten der Visualisierung haben sich bewährt?). Darüber hinaus wurde thematisiert, wie soziale Kompetenzen im Rahmen der Primären Prävention (vgl. Gresham u.a. 2005) gezielt gefördert werden können, wenn z.B. – statt mit begrenzenden Regeln und Sanktionen – mit Klassenzielen gearbeitet und deren Erreichung unterrichtsimmanent positiv verstärkt wird (Hartke u.a. 2018, 131).

Anhand einer Checkliste zur Selbstüberprüfung des eigenen Classroom-Managements (Hartke u.a. 2018, 134ff.) beschäftigten sich die Pädagog*innen anschließend mit weiteren Möglichkeiten der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung. Hier lernten die Teilnehmenden sowohl pädagogische Interventionen kennen, die die gesamte Klasse beim Erlernen unterrichtsbezogenen Verhaltens unterstützt (pro-aktives Lehrerhandeln innerhalb der Primären Prävention; vgl. Gresham u.a. 2005), als auch Maßnahmen, die Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen in besonderer Weise fördern (re-aktives Lehrerhandeln innerhalb der Sekundären Prävention; vgl. ebd.). In dieser Phase erhielten die teilnehmenden Pädagog*innen nicht nur die Gelegenheit, ihr Wissen zu aktualisi-

sieren und gegebenenfalls zu erweitern, sondern es wurde zugleich ein Grundverständnis zum Lernen von Verhalten in den Fokus gerückt, das den Menschenbildannahmen der Humanistischen Psychologie folgt (Mutzeck 2008, 48ff.).

Mit Hilfe der Planungshilfe I „Förderungsorientierte Auswertung der schulischen Entwicklung des Verhaltens und der Entwicklung (1)“ (Hartke u.a. 2018, 15) konkretisierten die Teilnehmenden die Förderziele für ihre Schüler*innen, für die sie seit der ersten Fortbildung bereits täglich Verhaltensbeurteilungen (DBR) vornahmen. Anhand dieser Förderziele lernten die Pädagog*innen im Vordergrund stehende Problemfelder zu benennen, für die es in dem genutzten Werk jeweils spezifische Planungshilfen gibt. Entsprechend den für die eigenen Schüler*innen identifizierten Problembereichen erarbeiteten die Teilnehmenden in Gruppen typische Handlungsmöglichkeiten zur unterrichtsintegrierten Förderung in dem jeweiligen Bereich. Besonders häufig wurden die Problembereiche „Arbeitsverhalten“, „Aggressives Verhalten“, „Emotionale Kompetenzen“ sowie „Soziale Kompetenzen“ gewählt. In einer sich anschließenden Plenumsphase stellten die Teilnehmenden die individuell gewählten pädagogischen Interventionen im Sinne einer Förderplanung vor. In der abschließenden inhaltlichen Reflexion erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit zu berichten, was ihnen durch diese Fortbildung bewusst geworden ist. Besonders herausgestellt wurde hierbei, dass (scheinbar) gleiche Auffälligkeiten im Verhalten höchst unterschiedliche Ursachen haben können und dass – je nach zu Grunde gelegtem Problembereich – sehr verschiedene Handlungsmöglichkeiten wirksam sein können.

4.3 Reflexion durch Beratung

Das dritte Handlungsfeld im prozessbegleitenden Fortbildungs- und Beratungsmodul stellt die psychosoziale Beratung dar. Nach beiden Fortbildungsveranstaltungen und während des unterrichtlichen Einsatzes der Handlungsmöglichkeiten hatten 13, per Losverfahren ausgewählte Pädagog*innen die Möglichkeit, eine psychosozial-horizontale Beratung in Anspruch zu nehmen. Ursprünglich war geplant, wenigstens zwei Beratungsgespräche pro Person durchzuführen. Dies war durch die Kürze des zur Verfügung stehenden Zeitraumes (zu geringe Abstände durch die Zeugnisphase) leider nicht möglich, wodurch mit allen ausgewählten Pädagog*innen nur ein Beratungsgespräch durchgeführt werden konnte. Die Gespräche fanden jeweils in den Räumlichkeiten der Schule statt. Die nicht ausgewählten Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, nach Ende des Projekts kostenfrei an einem Beratungsgespräch teilzunehmen.

Die Reflexionen folgten weitestgehend der Struktur der Kooperativen Beratung nach Mutzeck (2008). Der systematische Gesprächsverlaufs dieser Gesprächsmethode – vorgesehen sind klar definierte Elemente und eine spezifische Abfolge an Beratungsschritten – ermöglicht und unterstützt ein logisches und dabei flexibles Arbeiten (Mutzeck 2008). Geführt wurden die Gespräche von ei-

ner Diplom-Psychologin, die als ausgebildete systemische Therapeutin nicht nur weitere Gesprächsmethoden einbrachte, sondern auch den Blick auf den sozialen Kontext ermöglichte (vgl. Carlsson 2017). Die freie Wählbarkeit der Inhalte als Grundgedanke der psychosozial-horizontalen Beratung war eine zwingende Voraussetzung für das gute Gelingen der Gespräche. Von insgesamt 13 Beratungssitzungen ging es in 11 Gesprächen um Schüler*innen mit auffälligem Sozial- und Lernverhalten, wobei in zwei Gesprächen auch persönliche Themen bearbeitet wurden (private Ängste und Sorgen). Zwei Gespräche wurden vornehmlich zu anderen schulischen Themen geführt (Stellung im Team, Herausforderungen im Umgang mit der Leitung, Identität als Lehrerin).

Die Dauer der Gespräche betrug zwischen 45 und 90 Minuten in Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit der Lehrkraft sowie der Komplexität der thematisierten Herausforderung.

Für zukünftig stattfindende psychosoziale Beratung im Schulkontext stellte die Beraterin folgende Überlegungen an:

- Die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Beratungsgesprächen ist eine zwingende Voraussetzung für deren Gelingen.
- Die Gespräche sollten unbedingt von ausgebildeten/zertifizierten Expert*innen durchgeführt werden. Die systemische Vorbildung und -erfahrung im therapeutischen Setting wurde von der Beraterin als äußerst hilfreich wahrgenommen. Möglicherweise hat aber auch eben dieser Umstand dazu geführt, dass auch private Themen thematisiert wurden. Eventuell hätten die Pädagog*innen die Gespräche genauso hilfreich empfunden, wenn nur kooperativ und mit ausschließlicher Fokussierung auf problematische Schulsituationen (Mutzeck 2008) beraten worden wäre.
- Beratungen sollten grundsätzlich möglichst außerhalb von Schule stattfinden. Die Nutzung von Förderräumen oder anderen Räumen der Schule führt sehr wahrscheinlich zu einer Überlagerung des Beratungsgesprächs mit Emotionen und Kognitionen des Schulalltags. Kreative Denkprozesse, die für eine Problemlösung notwendig sind, werden dadurch möglicherweise gehemmt. Falls eine Beratung außerhalb der Schule nicht realisiert werden kann, sollten eventuelle Überlagerungen im Gespräch immer mitgedacht werden.
- Die Beratung sollte möglichst ohne zeitlichen Druck stattfinden. Ungünstig ist es beispielsweise, wenn der Beratungstermin zwischen zwei Schulterminen liegt. Die Pädagog*innen sollten sich auf eine mindestens 90-minütige Gesprächsdauer einstellen. Dies mag, insbesondere für Beratungsunerfahrene, zunächst einmal recht lang erscheinen. Die Praxis hat aber gezeigt, dass die umfassende Bearbeitung der Probleme diese Zeit benötigt.
- Die Möglichkeit, mehr als ein Beratungsgespräch durchzuführen, sollte gegeben sein.

5 Evaluation

Um die Effektivität des prozessbegleitenden Fortbildungs- und Beratungsmoduls zu bestimmen, wurde dessen Umsetzung im Rahmen einer Evaluationsstudie wissenschaftlich begleitet. Folgende Fragestellung stand dabei im Fokus:

Wie wirksam ist das entwickelte Fortbildungs- und Beratungsmodul in Bezug auf die Lehrkraftzufriedenheit und -kognitionen, das Lehrkrafthandeln und die Schüler*innenoutcomes?

Eingebettet in ein vorexperimentelles Prä-Post-Follow-Up-Design wurden über ein ganzes Schuljahr hinweg sowohl Lehrkraft- als auch Schüler*innendaten mit verschiedenen Messverfahren erfasst. Die Wirksamkeit des Fortbildungs- und Beratungsmoduls wurde nach Lipowsky (2010) auf vier Ebenen untersucht, wie in Tabelle 1 dargestellt:

Wirkungsebenen von Lehrer*innenfortbildungen (Lipowsky 2010)	Evaluierte Merkmale (Fortbildungs- und Beratungsmodul)
1. Reaktion der Lehrkräfte	Zufriedenheit und Nützlichkeits einschätzung über Professionalisierungsmaßnahme
2. Erweiterung der Lehrkraftkognitionen	Veränderung von Überzeugungen und subjektiven Theorien (Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung)
3. Veränderung des unterrichtspraktischen und pädagogischen Lehrkrafthandelns	Monitoring über veränderte Unterrichtsmethoden und Instruktionsformen (Einsatz Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensverlaufdiagnostik)
4. Beeinflussung des Schulerfolgs von Schüler*innen	Verändertes emotional-soziales Verhalten

Tab. 1 Übersicht über die evaluierten Merkmale des prozessbegleitenden Fortbildungs- und Beratungsmoduls anhand der Wirkungsebenen von Lehrer*innenfortbildungen nach Lipowsky (2010)

Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die prozessbegleitende Professionalisierungsmaßnahme für Grundschulpädagog*innen auf allen vier untersuchten Evaluationsebenen positive Wirkungen zeigt. Besonders hervorzuheben ist, dass das emotional-soziale Schüler*innenverhalten sich nachhaltig positiv entwickelte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge der Umsetzung der Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern steht das Schulsystem vor vielgestaltigen Herausforderungen. Neben der Notwendigkeit, die räumliche, sächliche und personelle Ausstattung in den Schulen weiter zu entwickeln, gilt es auch, die im Schuldienst tätigen Lehrer*innen fortzubilden. Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte prozessbegleitende Fortbildungs- und Beratungsmodul ist konzipiert worden, um Grundschulpädagog*innen für die Förderung von Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten zu sensibilisieren und zu professionalisieren. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Format sowohl auf Lehrkraft- als auch auf Schüler*innenebene positive Wirkungen zeigt und somit eine geeignete Maßnahme darstellen kann, bereits im Schuldienst arbeitende Pädagog*innen für den inklusiven Unterricht fortzubilden. Mit der Evaluationsstudie (Wuntke, in Vorb.) sind weitere wichtige Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung von Schüler*innen zu erwarten.

Die Einschätzungen der Pädagog*innen, die nach Beendigung der Professionalisierungsmaßnahme zu deren Durchführung und Inhalten befragt wurden, lassen weiterführende Hinweise zur Praktikabilität und Nützlichkeit der einzelnen Fortbildungselemente zu: Während die Arbeit mit der Handreichung „Schwierige Schüler – 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Hartke u.a. 2018) und die psychosoziale Beratung als überaus hilfreich und nützlich eingeschätzt wurden, zeigte die Einschätzung zur Verhaltensverlaufsmessung mittels DBR ein eher zurückhaltendes Bild. Für die Weiterentwicklung des Fortbildungs- und Beratungsmoduls wäre es daher sinnvoll, die Methode des DBR nicht nur für das Messen und Abbilden des Schüler*innenverhaltens einzusetzen, sondern direkt für die datengestützte Förderplanung zu nutzen. Dies war bei der Umsetzung des Fortbildungs- und Beratungsmoduls aufgrund der Evaluierung der Fördermaßnahmen nicht möglich.

Positiv auswirken würde sich sicherlich auch, wenn die Lehrkräfte während der Umsetzung der pädagogischen Maßnahmen noch enger durch Hospitationen, kollegiale Fallberatung oder Supervisionen begleitet werden könnten. Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen würden so noch stärker miteinander verzahnt und eine nachhaltige Veränderung von Lehrkräfteeinstellungen und -handeln gefördert werden können.

Literatur

- Avramidis, Elias; Bayliss, Phil & Burden, Robert (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. In: *Educational Psychology*, 20. Jg., H. 2, 191–211.
- Beilmann, Andreas & Raabe, Tobias (2007): *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Blumenthal, Yvonne & Marten, Katharina (2017): Mehrebenenkonzept zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Verhaltens. In: Bodo Hartke (Hrsg.): *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer, 185–214.
- Casale, Gino (2017): „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem SchülerInnen- und Schülerverhalten. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 1, 1–10.
- Casale, Gino; Huber, Christian; Hennemann, Thomas & Grosche, Michael (2019): *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Carlsson, Brian (2017): Systemische Gesprächsführung – Kann sie einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten? In: Oliver Carnein, Janet Langer & Andreas Methner (Hrsg.): *Gelingensbedingungen schulischer Beratung*. Rostock: Verlag Beratung in der Schule, 66–74.
- Carroll, John B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: Wolfgang Edelstein & Diether Hopf (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett, 234–250.
- Chafoules, Sandra M.; Christ, Theodore J.; Riley-Tillman T. Chris; Briesch Amy M. & Chanese, Juli A. M. (2007): Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers. In: *School Psychology Review*, 36. Jg., H. 1, 63–79.
- Chafoules, Sandra M.; Jaffery, Rose; Riley-Tillman, T.; Christ, Theodore J. & Sen, Rohini (2013): The Impact of Target, Wording, and Duration on Rating Accuracy for Direct Behavior Rating. In: *Assessment for Effective Intervention*, 39. Jg., H. 1, 39–35.
- Ellert, Ute; Brettschneider, Anna-Kristin & Ravens-Sieberer, Ulrike (2014): Gesundheitsbezogene Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: *Bundesgesundheitsblatt*, 57. Jg., 798–806.
- Gresham, Frank. M.; VanDerHeyden, Amanda & Witt, Joseph C. (2005): Response to Intervention in the Identification of Learning Disabilities. Empirical Support and Future Challenges. Online unter: <http://www.joewitt.org/Downloads/Response%20to%20Intervention%20MS%20Gresham%20%20Vanderheyden%20Witt.pdf>. (Abrufdatum: 14.08.2021).
- Hartke, Bodo; Blumenthal, Yvonne; Carnein, Oliver & Vrban, Robert (2018): *Schwierige Schüler – 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf*. Hamburg: Persen.
- Hattie, John (2017): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. 3. Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Hölling, Heike; Schlack, Robert; Petermann, Franz; Ravens-Sieberer, Ulrike & Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). In: *Bundesgesundheitsblatt*, 57. Jg., 807–819.
- Huber, Christian (2015): Verhaltensverlaufsdiagnostik. In: Klaus Seifried, Stefan Drewes & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 150–159.

- Huber, Christian & Rietz, Christian (2015): Direct Behavior Rating als Methode zur Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2. Jg., 75–98.
- Huber, Christian (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1. Jg., 20–36.
- Huber, Christian (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7. Jg., 242–247.
- Ihle, Wolfgang & Esser, Günter (2008): Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In: Henry Julius & Barbara Gasteiger-Klicpera (Hrsg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3: *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 49–62.
- Klasen, Fiona; Reiß, Franziska; Otto, Christiane; Haller, Anne-Catherine; Meyrose, Ann-Katrin; Barthel, Dana & Ravens-Sieberer, Ulrike (2017): Die BELLA-Studie – das Modul zur psychischen Gesundheit in KiGGS Welle 2. In: *Journal of Health Monitoring*, 2. Jg., 55–65.
- Liebers, Katrin & Seifert, Christin (2012): Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/44>. (Abrufdatum: 13.08.2021).
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 51–70.
- Methner, Andreas; Popp, Kerstin & Seebach, Barbara (2017): *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): *Klasse! Das Schulmagazin für Mecklenburg-Vorpommern*, Schuljahr 2021/22.
- Mutzeck, Wolfgang (2008): *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Riley-Tillman, T. Chris; Christ, Theodore J.; Chafouleas, Sandra M.; Boice-Mallach, Christina & Briesch, Amy (2011): The Impact of observation duration on the accuracy of data obtained from direct behavior rating (DBR). In: *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13. Jg., H. 2, 119–128.
- Souvignier, Elmar; Förster, Natalie & Zeuch, Nina (2016): Lernverlaufsdiagnostik. In: Klaus Seifried, Stefan Drewes & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 140–149.
- Wuntke, Lena Varuna (in Vorb.): *Zur Förderung der emotional-sozialen Entwicklung von Schüler*innen durch Stärkung der Lehrkraftkompetenzen. Entwicklung und Evaluation eines Professionalisierungskonzeptes für Grundschullehrkräfte*. Dissertation der Universität Greifswald.
- Toepell, Susanne (2010): *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe*. München: Utz.
- Urbutt, Anne (2001): *Belastungen im Lehrerberuf und Aspekte der Bewältigung*. Lüneburg: GRIN.
- Voß, Stefan (2017): *Datenbasierte Förderentscheidungen*. In: Bodo Hartke (Hrsg.): *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer, 33–56.

*Eileen Hage, Elisa Hofert, Bengta Marie Leopold &
Ana Cristina Costa Castro*

Räume der Inklusion: Drei Initiativen in gemeinsamer Sache

*Mit der Inklusionswerkstatt Mecklenburg-Vorpommern (InklusiV M-V) an der Hochschule Neubrandenburg, dem Inklusions-, Forschungs-, Lernarbeits- und Beratungsraum (InFoLaB) und der Lernwerkstatt Deutsch, beide an der Universität Rostock ansässig, machen sich drei Initiativen auf den Weg, die Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern mitzugestalten und zu verbessern. Geleitet von dem Grundgedanken, Inklusion nicht nur als Herausforderung, sondern vor allem als Chance zu begreifen, ist ein wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit, für die Vielfalt der Menschen und ein gesellschaftliches Miteinander zu sensibilisieren und eigene Einstellungen zu reflektieren. Dies geschieht durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre und in der Forschung. Im Folgenden werden die drei Einrichtungen und ihre Projekte und Potenziale genauer vorgestellt, um im Anschluss einen Blick auf die nachhaltige Verankerung und Vernetzung innerhalb der Lehrer*innenbildung zu werfen.*

1 Einleitung

Anfang 2016 machten sich alle lehrer*innenbildenden Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit dem Verbundprojekt *LEHREN in M-V (LEHREN in M-V – LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V)* der bundesweiten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* auf den Weg, sich stärker den Chancen und Herausforderungen von Heterogenität und Inklusion sowie einer besseren Theorie-Praxis-Verzahnung zu widmen. Im Teilprojektbereich der *Innovationsbereiche der Forschungs- und Entwicklungsstelle LEHREN – Räume für eine phasenübergreifende Professionalisierung* entstanden in der ersten Förderphase drei Einrichtungen an der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg, die sich diesen Schwerpunkten in der Forschung und Lehre verschrieben haben und im gegenseitigen Austausch nach einer wirksamen Verbesserung der Lehrer*innenbildung streben. Im Folgenden werden die Räume – die Inklusionswerkstatt M-V (Hochschule Neubrandenburg), das InFoLaB (Universität Rostock) und die Lernwerkstatt Deutsch (Universität Rostock) – zunächst vorgestellt, um daran anschließend die Netzwerkarbeit sowie die nachhaltige Entwicklung zu betrachten.

2 Die InklusiV

Die Inklusionswerkstatt Mecklenburg-Vorpommern an der Hochschule Neubrandenburg, kurz InklusiV, dient als Lehr-Lern-Raum der Weiterentwicklung und Erprobung einer inter- oder transdisziplinären Didaktik, um Vielfalt wertschätzend und konstruktiv zu begegnen. Der Namensteil „Werkstatt“ verdeutlicht dabei die Grundidee, dass es sich bei der Arbeit dieser landesweiten Institution zum einen um einen aktiven Prozess handelt. Mitgestalten, Kreieren und das Sammeln von Erfahrungen durch Perspektivübernahme stehen hierbei genauso im Mittelpunkt der Angebote wie das Reflektieren gesellschaftlicher Konstruktionen und fachlicher Ko-Konstruktionen. Zum anderen stellt die InklusiV auch konkret einen physischen Raum mit einer anregenden Erfahrungs- und Lernumgebung dar.

In der Reggio-Pädagogik wird der Raum als dritte*r Erzieher*in bezeichnet und gilt als derjenige, der die sinnlich und emotional erfahrbaren Momente im Alltag fokussiert (vgl. Fthenakis u.a. 2019, 420). Dieser Gedanke, dass der Raum als dritte*r Erzieher*in verstanden werden kann, lässt sich auf die berufliche Praxis adaptieren. Demnach ist der Klassenraum ebenfalls ein Wirkungsraum, der auf alle Teilnehmenden abgestimmt sein sollte, damit ein lernorientiertes und individuelles Lernen stattfinden kann (vgl. Nugel 2014, 137ff.). Die Arbeitsgrundlage dafür ist die Wertschätzung und Nutzung der Verschiedenheit und Vielfalt aller Menschen und das Nachdenken über die eigenen Möglichkeiten in Hinblick auf die Mitgestaltung für ein vielfältiges und nachhaltiges Miteinander.

An der Hochschule Neubrandenburg werden Lehramtsstudierende der Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe



Abb. 1 Materialraum der Inklusionswerkstatt M-V Hochschule Neubrandenburg



Abb. 2 Inklusiv-Workshop mit der Metalog-Methode Balltransport

und für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik ausgebildet. Das Thema Inklusion stellt auch hier die Hochschule und die Lehrenden vor besondere Herausforderungen. Mit dem Beitritt Deutschlands 2009 zur UN-Behindertenrechtskonvention erhielt das bildungspolitische Thema Inklusion einen anerkennenden Stellenwert in der Gesellschaft. Mit dem Artikel 24, dem Recht auf Bildung, wurde nicht nur die Grundlage für die Inklusion im Bildungsbe- reich geschaffen, sondern auch die Notwendigkeit zur Sensibilisierung und Qua- lifizierung im Umgang mit Heterogenität. Diese Inhalte und Grundlagen sollen zukünftig noch weiter in die Ausbildung von Lehrkräften implementiert werden. Hierfür bieten die unterschiedlichen Lehrangebote der InklusiV für die Berufs- pädagogik-Studierenden

vor der berufspädago- gischen Praxisphase die Möglichkeit, unter an- derem Einblicke in die Inhalte einer inklusiven Didaktik und des Index für Inklusion zu erhal- ten. Ebenfalls stehen die Räume und die Medien sowie Methoden der In- klusiV zur Verfügung, um methodisch-didak- tische Erfahrungen im Kontext von inklusiver Didaktik erfahren zu können.



Abb. 3 InklusiV-Workshop mit dem Vielfaltsmemory

Laut Kersten Reich komme das allgemeine Schulsystem an seine Grenzen, wenn es darum geht, Menschen mit einem individuellen Bildungsbedarf inner- halb der Schule teilhaben zu lassen und zu unterrichten (vgl. Reich 2012). Lamp beschreibt, dass heterogene Lerngruppen erhöhte didaktische Kompetenzen von Lehrkräften abverlangen und einen besonderen Vorbereitungsaufwand haben. Ebenfalls stellen die Themengebiete Diversitäten und Vielfalt innerhalb der Aus- bildung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen eine Herausforderung in der Planung und Durchführung von Unterricht dar (Lamp 2017, 164; 16– 169). Die Besonderheit stellt dabei die berufliche Bildung mit ihrem doppelten pädagogischen Bezug dar: angehende Lehrkräfte studieren einen Beruf, in dem sie spätere Schüler*innen wiederum zu Vorbildern von weiteren Generationen aus- bilden. Daraus ergeben sich die Ziele der InklusiV, den Studierenden innerhalb ihrer Ausbildung mit einem räumlichen Lehr-Lernkonzept und den Medien und Materialien eine realistische und erlebbare Möglichkeit zu bieten, Lern- und erste Lehrerfahrungen zu sammeln im Kontext von inklusiver Didaktik.

Um auch in Zukunft noch besser für die Interessent*innen erreichbar zu sein und die neusten Entwicklungen zu berücksichtigen, wird das Medien- und Materialangebot stetig ausgebaut und digitalisiert. So kann über die Website der Wirkstatt ein Katalog mit allen verfügbaren Materialien aufgerufen werden. Für eine bessere Veranschaulichung kommen zusätzlich Videoclips und Bilder zum Einsatz. Die Erreichbarkeit der Angebote soll somit unabhängig vom Standort der Nutzer*innen und deren Mobilität gesichert sein. Barrierefreiheit ist dabei sowohl im physischen als auch im digitalen Raum ein wichtiges Anliegen der Inklusionswerkstatt M-V. Gerade mit dem Blick auf die Verortung im ländlichen Raum ist es für das Team der InklusiV zusätzlich von großer Bedeutung, sich als kultureller Treffpunkt für die Hochschulmitglieder und die Menschen der Region weiterzuentwickeln und einen leichten Zugang zu Informationen und zur Nutzung der Materialien zu ermöglichen. So wird ein Ort mit einer anregungsreichen Umgebung gestaltet, den Menschen gerne aufsuchen, an dem sie sich wohlfühlen und gerne aktiv sind. Mit diesem Ziel vor Augen wurde die Zusammenarbeit mit der Hochschulbibliothek Neubrandenburg verstärkt und unter anderem eine Fusion der Literaturbestände vorbereitet. Die Kooperation erschafft zudem den Raum und die Gelegenheit – in Anlehnung an das skandinavische Modell – moderne Bibliotheken als Orte zum Aufhalten, zur Bildung, zur Aktivität und Kreativität zu nutzen. Nach dem Konzept der Open Library – die Bibliothek als kultureller Treffpunkt – sowie nach dem Konzept der „Four Spaces“ von Henrik Jochumsen, Dorte Skot-Hansen und Casper Hvenegaard (2010) bietet sie dabei Raum für Erfahrung (experience), Beteiligung und Mitwirkung (involvement), Handlungsfähigkeit (empowerment) und Erneuerung (innovation).¹ Die genannten Dimensionen werden in diesem Konzept einer Bibliothek, die sich als Raum in der Wissens- und Erfahrungsgesellschaft verordnet, zugeschrieben und durch die Bereiche: Inspiration – Zusammenkommen/-treffen und (Sprech-)Handlung/Performativität verdeutlicht.

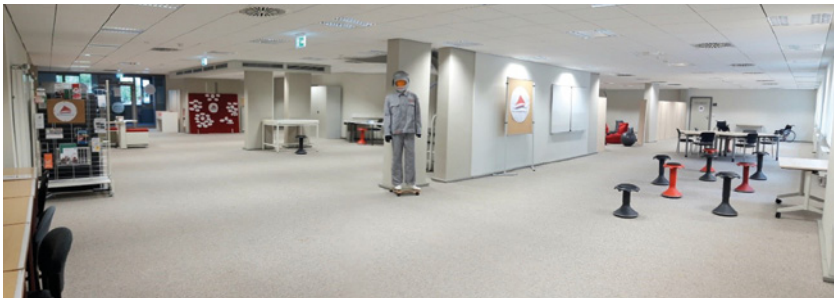


Abb. 4 Lern-Lehrraum der Inklusionswerkstatt M-V

¹ Vgl. auch DOKK 1 in Århus/DK und Oodi in Helsinki/FIN.

In Anlehnung an das beschriebene Verständnis einer modernen Bibliothek ist ein zentraler Punkt, die Angebote und Kompetenzen der Bibliothek und der InklusiV verstärkt zusammenzuführen und gemeinsam weiterzuentwickeln. Diese Fusion bestärkt die zentrale Präsenz und eine möglichst breite Nutzung der Inklusionswerkstatt M-V sowohl an der Hochschule Neubrandenburg als auch darüber hinaus.

Durch eine enge Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden weiterer Projekte an der Hochschule Neubrandenburg und externen Kooperationen, Initiativen o.ä. wird verstärkt das Ziel angestrebt, aus der Hochschule heraus in die Region zu wirken und hierbei nachhaltiges Wissen in die Gesellschaft zu transferieren. Gemeinsam sollen notwendige oder gewünschte Veränderungen gestaltet und Innovationen in Wirtschaft und Gesellschaft befördert werden. Beispielhaft können hierbei die Erstellung einer gemeinsamen Methodendatenbank oder das kooperative Gestalten von Veranstaltungen oder digitalen Beiträgen genannt werden. Alle Angebote der InklusiV stehen Studierenden und Lehrenden der Hochschule Neubrandenburg sowie pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen an beruflichen Schulen und Einrichtungen im Sozial- und Gesundheitsbereich, Projektpartner*innen sowie allen Interessierten zur Verfügung.²

3 Das InFoLaB

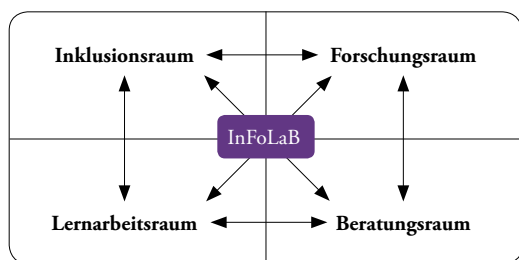


Abb. 5 InFoLaB nach eigener Darstellung (nach Bruhn u.a. 2018)

Das Inklusions-, Forschungs-, Lernarbeits- und Beratungslabor, kurz InFoLaB, ist eine konzeptionelle und räumliche Einheit der Universität Rostock und wurde 2017 zusammen mit der Lernwerkstatt Deutsch eröffnet. Der videogestützte Lehr-

Raum wirkt an der Schnittstelle zwischen den Herausforderungen, denen sich inklusive Lehrer*innenbildung stellen muss, und einer besseren Verzahnung zwischen Theorie und Praxis in allen Phasen der Lehrer*innenbildung. Die vier genannten Aspekte – Inklusion, Forschung, Lernen/Arbeiten und die Beratung – greifen dabei ineinander und ergänzen sich gegenseitig.

² Weitere Informationen finden Sie unter: www.hs-nb.de/inklusiV oder direkt per E-Mail: inklusiV@hs-nb.de.

Im *Inklusionsraum*, der im physischen Sinne kein eigener Raum ist, jedoch konzeptionell mit dem zentralen Fokus, die Lehrer*innenbildung phasenübergreifend zu verbessern, mit allen Räumen verweben ist, sollen Studierende, Referendar*innen, Lehrkräfte ebenso wie Hochschullehrende und Menschen aus anderen pädagogischen Bereichen die Möglichkeit



Abb. 6 Simulationsmaterialien

erhalten, praktische Erfahrungen aus inklusiver Perspektive zu sammeln und zu vertiefen. Mithilfe von Simulationsmaterialien für körperliche Beeinträchtigungen und durch die Arbeit anhand von Fallbeispielen sollen die alltäglichen Chancen und Herausforderungen von Inklusion erleb- und erfahrbar gemacht werden, um für die eigenen Einstellungen und Wertüberzeugungen sensibilisiert zu werden und diese zu reflektieren. Der *Lernarbeitsraum* lädt mit seiner mobiliaren

und technischen Ausstattung (siehe dazu 4. Die Lernwerkstatt Deutsch) dazu ein, Arbeitsmaterialien und unterschiedliche, inklusive Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und im geschützten Rahmen zu erproben. Ergänzt wird das Setting durch den *Forschungsraum*, welcher Beobachtungsstudien durch eine direkte Verbindung zum Lernarbeitsraum über einen venezianischen Spiegel sowie



Abb. 7 Lernarbeitsraum

Audio- und Videotechnik zulässt. Neben Audio- und Videoaufnahmen im InFo-LaB selbst und deren Auswertung über spezielle Software kann mit dem mobilen Aufnahmeequipment auch Feldforschung direkt in Schulen und anderen Einrichtungen betrieben werden. Zudem kann das Kamerasystem in der universitären Lehre zum Einsatz kommen, um die eigenen Unterrichtserfahrungen auf Basis von Aufnahmen gezielter auswerten zu können und die professionelle Wahrnehmung zu schärfen. Für eben jenen Zweck wird derzeit auch am Aufbau einer Falldatenbank mit Videofallvignetten gearbeitet. Diese soll der Schulung der Wahrnehmung, der Förderung diagnostischer

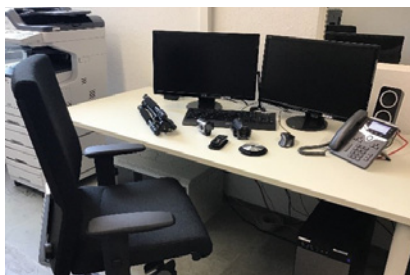


Abb. 8 Forschungsraum



Abb. 9 Coachingmaterial (Balltransport)

Kompetenzen und dem „Transfer von pädagogisch-psychologischem Wissen zum unterrichtspraktischen Können“ (Bruhn u.a. 2018, 189) dienen. Komplementiert wird das InFoLaB durch den *Beratungsraum*, in dem verschiedene Beratungsformate, bei Bedarf auch unter Hinzunahme von Coaching-Hilfsmitteln, umgesetzt werden können. Dank der technischen Ausstattung ist ferner ebenso ein videogestütztes Feedback möglich (vgl. Bruhn u.a. 2018, 187–190).

Die vielseitigen Anwendungschancen des InFoLaB werden im Zusammenwirken beispielsweise bei Schulpraktischen Übungen besonders deutlich. Eine Gruppe von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch nutzt die Räumlichkeiten für die ersten eigenen Unterrichtsversuche mit Schüler*innen. Für die Unterrichtsplanungen und Stundenvorbereitungen werden die Materialien der Lernwerkstatt Deutsch verwendet. An einem Tag in der Woche kommt eine Schulklasse in die Räumlichkeiten des InFoLaB. Die Stunde wird dann von einer*m Studierenden gehalten, während die anderen hinter dem venezianischen Spiegel im Forschungsraum das Geschehen verfolgen können. Zusätzlich wird die Stunde durch das Kamera- und Mikrofonsystem im Raum aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen, um im Anschluss an die gehaltene Stunde die Auswertung mit einer dezidierten Videoanalyse und einem Feedback unterstützen zu können. Die Wahrung der sensiblen personenbezogenen Daten, die Audio- oder Videoaufnahmen vorsehen, wird dabei, wie auch bei allen anderen Projekten im InFoLaB, von einem datenschutz- und IT-sicherheitsgeprüften und -genehmigten Konzept flankiert.

Darüber hinaus finden in der Vorlesungszeit zahlreiche Seminare der Fachdidaktik Deutsch, der Pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik sowie anderer Fachbereiche des Lehramtsstudiums in den Räumen statt. In der vorlesungsfreien Zeit bietet das InFoLaB in enger Kooperation mit dem IQ-MV Weiterbildungen für Referendar*innen und Lehrkräfte zu den Themen Inklusion und Videografie an. Das InFoLaB verfolgt dabei zweierlei Strategien: Einerseits steht es mit der gesamten Ausstattung für die Umsetzung eigener Projekte den verschiedenen Akteur*innen in der Unterrichts- und Schulforschung sowie der Hochschullehre zur Verfügung, andererseits werden Angebote für die Akteur*innen und Interessierte konzipiert und durchgeführt.

4 Die Lernwerkstatt Deutsch

Die Lernwerkstatt Deutsch ist räumlich wie konzeptionell eng mit dem Lernarbeitsraum des InFoLaB an der Universität Rostock verwoben. Über die Ausstattung mit flexiblem Mobiliar und traditioneller wie moderner Technik (Tafel, Pinnwände, Flipchart, Beamer, Activ-Panel) hinaus bietet die Lernwerkstatt als spezialisierte Einrichtung für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften ein umfangreiches Angebot verschiedener didaktischer Werke für das Fach Deutsch, die zur phasenübergreifenden Ausbildung herangezogen werden können. Der Fundus der Unterrichtsmaterialien reicht dabei von einer Sammlung aller aktuell in Mecklenburg-Vorpommern zugelassenen Schulbücher für das Fach Deutsch, über Handreichungen für Lehrende, Lektürehilfen, Lerngegenstände bis hin zu Tests, die im Rahmen der Lehre und des schulischen Unterrichts zum Einsatz kommen können. Zusammen mit der Ausstattung des InFoLaB ermöglicht die Lernwerkstatt die realistische sowie authentische Erprobung unterschiedlicher Lehr-Lern-Settings ebenso wie eigenständiges Lernen und wird damit der Bedeutung für die Stärkung des Theorie-Praxisbezugs gerecht (Coelen & Müller-Naendrup 2013). Nachdem der Schwerpunkt zu Beginn des Projekts zunächst eher literaturdidaktisch ausgerichtet war, wurde das Spektrum über die Sprachdidaktik und Aspekte wie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, Schreibdidaktik, Inklusiv-



Abb. 10 Bedeutsame Heterogenitätsmerkmale für den Literaturunterricht (nach von Brand/Brandl 2017, 20; Foto von Jan Vašek auf Pixabay)

sion und Digitalisierung im Deutschunterricht stetig erweitert und befindet sich fortwährend im Ausbau. Neben der materiellen und technischen Ausstattung des Raums entstehen in der Lernwerkstatt Deutsch konzeptionelle Ideen und Modelle, die diskutiert, vor Ort und im Feld erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden.

Unter der Prämisse, dass Literatur stets inklusiv und exklusiv zugleich ist – da sie individuelle Zugänge, Lesarten und Sinnbildungsprozesse zulässt und sich dennoch denjenigen verschließt, die nicht über benötigte Voraussetzungen wie das Lesen oder Verstehen verfügen oder sich nicht darauf einlassen wollen –, wurde in Rostock ein Modell für den Literaturunterricht entwickelt, um möglichst alle Lernenden an Literatur partizipieren zu lassen. Die Herausforderung besteht darin, einerseits Barrieren abzubauen und ästhetische Erfahrungen anzuregen, ohne dabei zu annihilieren, dass Irritationen, Verständnisprobleme oder das Nicht-Verstehen wesentliche Charakteristika im Rahmen literarischer Auseinandersetzungen sind.

Im Zentrum des dazu entwickelten Rostocker Modells steht ein gemeinsamer Kommunikationskern in Anlehnung an Georg Feusers gemeinsamen Gegenstand (1982) und Wockens Konzept der gemeinsamen Lernsituation (1998). Ziel ist es,

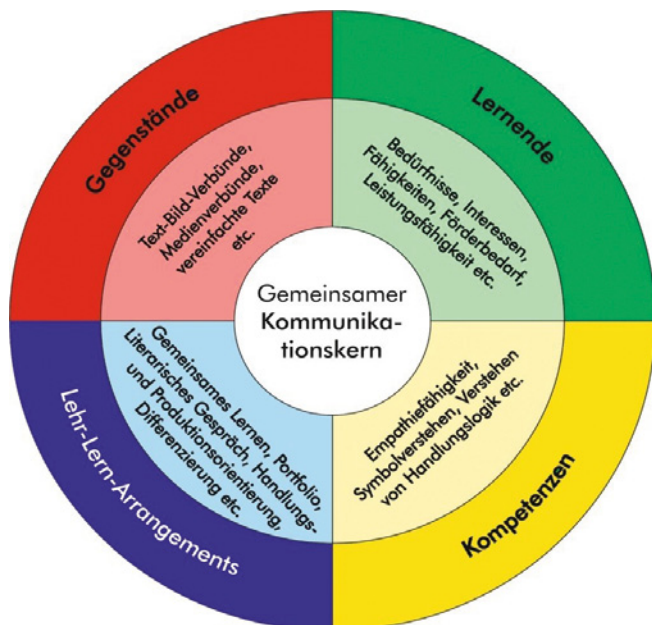


Abb. 11 Modell zur Planung von Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen (von Brand 2018, 6)

dass sich Phasen individueller und selbstständiger Erarbeitungen zu einem Gegenstand – dies kann beispielsweise ein Text, ein Thema, ein Interpretationsansatz, eine Figur, ein Konflikt oder ähnliches sein – mit Phasen des Austausches aller Lernenden über diesen Gegenstand abwechseln und dadurch individuelle und gemeinsame Lernerfolge möglich werden. Vor diesem Hintergrund werden vier Dimensionen herausgestellt, die für die Planung von Unterricht relevant sind und insbesondere die Entwicklung inklusiven Unterrichts maßgeblich beeinflussen können. Dies sind die Lernenden mit ihren individuellen Bedürfnissen, Interessen, ihren Fähigkeiten und Förderbedarfen ebenso wie deren Leistungsfähigkeit, die Kompetenzen, die im Rahmen des Unterrichts entwickelt werden sollen, die Gegenstände, an denen gearbeitet wird sowie die Lehr-Lern-Arrangements, welche die individuellen und gemeinsamen Lernprozesse prägen (vgl. von Brand 2018).

Seit Ende 2018 widmet sich die Fachdidaktik Deutsch der Universität Rostock zudem verstärkt dem literarischen Schreiben in Schreibwerkstätten. Aufbauend auf den Erfahrungen des Stuttgarter Literaturhauses mit den Projekten *Schreibwerkstätten für Jugendliche* (2001) und *Unterricht im Dialog* (2006/2007) wurde in enger Kooperation mit dem Literaturhaus Rostock und der Robert Bosch Stiftung 2018 das Projekt *Weltenschreiber*³ nach Mecklenburg-Vorpommern geholt. Das Projekt unterstützt im Sinne eines Mentor*innenprogramms schreibbegabte Kinder und Jugendliche, führt Schreibwerkstätten mit Autor*innen an Schulen durch und bietet bereits zum zweiten Mal ein Fortbildungsseminar *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht* (siehe dazu auch Abraham & Brendel-Perpina 2015) für Lehrkräfte mit Autor*innen an, das mit Schulungen der Fachdidaktik Deutsch in der Lernwerkstatt flankiert wird. Neben dezidierten Anleitungen zum literarischen Schreiben eines Dramas oder Prosatextes durch die Autor*innen als Expert*innen sowie Gesprächen über die entstandenen Texte werden didaktische Aspekte für den Umgang mit Unterricht gelehrt, diskutiert und zur Disposition gestellt. Die Lernwerkstatt Deutsch schafft dafür den Raum und das Materialangebot sowie unterdessen auch ein Repertoire an digitalem Handwerkszeug für eine nachhaltige Etablierung des Formats.

5 Kooperation, Vernetzung und nachhaltige Implementierung

Die drei Initiativen eint der Gedanke Räume zu schaffen, in denen im geschützten Rahmen mithilfe von Simulationsmaterialien vielfältige Beeinträchtigungen im Alltag erfahrbar gemacht werden können. Zugleich kann durch den Einsatz

3 <https://www.literaturhaus-rostock.de/junges-literaturhaus/weltenschreiber/>.

von Coachingspielen und Beratungsangeboten Inklusion als Chance für ein gesellschaftliches Miteinander wahrgenommen werden. Der jeweilige Fundus an fachwissenschaftlicher und Arbeitsliteratur zum Thema dient als Grundlage für die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung, ebenso wie die begleitende Forschung an der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg.

Obgleich die Standorte überwiegend unabhängig voneinander tätig sind, stehen sie in regelmäßigem inhaltlichen Austausch miteinander und profitieren wechselseitig von den Erfahrungen beispielsweise bei der Anschaffung von Equipment oder der Erarbeitung neuer Konzepte für Seminare und Workshops; nicht zuletzt dank der interdisziplinär geführten Diskurse der beteiligten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Disziplinen.

Über die Jahre der ersten und nunmehr zweiten Förderphase ist zudem ein stabiles Netzwerk an Kooperationspartner*innen gewachsen. Dazu zählen neben projektinternen Akteur*innen Schulen und andere Bildungseinrichtungen, z.B. das Literaturhaus Rostock oder die Lernwerkstatt Inklusion Nürnberger Land.

Um die gewachsenen Strukturen, Netzwerke und Innovationen über die Projektlaufzeit der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung hinaus zu erhalten und zu verankern, wird nun verstärkt nach Möglichkeiten gesucht, die positiv evaluierten Projekte sinnvoll zu implementieren und das Angebot an die sich stetig ändernden Bedarfe anzupassen.

Literatur

- Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Bruhn, Ulrike; Granzow, Stefanie; Hage, Eileen; Koevel, Arne & Schulz, Anne (2018): Lehren und Lernen im InFoLaB – Ein Ansatz für inklusive Hochschulpraxis. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, 181–195.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, Georg (1982): Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik, 21. Jg., 86–105.
- Fthenakis, Wassilios E.; Ledig, Michael; Merget, Gerhard; Püttmann, Carsten; Uhlendorff, Uwe & Weyhe, Hannah (Hrsg.) (2019): Erziehen als Profession. Lernfelder 1–3. Köln: Westerman Gruppe.
- Jochumsen, Henrik; Skot-Hansen, Dorte & Hvenegaard, Caspar (2010): A new model for the public library in the knowledge and experience society. Copenhagen: University of Copenhagen – Centre for Cultural Policy Studies, Royal School of Library and Information Science. Online unter: https://curis.ku.dk/ws/files/173562136/A_new_model_for_the_public_library.pdf. (Abrufdatum: 18.08.2021).

- Lamp, Fabian (2017): Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität. In: Rainer Jaszus & Holger Küls (Hrsg.): *Didaktik der Sozialpädagogik*. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik, 152–171.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nugel, Martin (2014): *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik – Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Brand, Tilman & Brandl, Florian (2017): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- von Brand, Tilman (2018): *Literatur inklusiv*. In: *Praxis Deutsch*, 45. Jg., 4–13.
- Weltenschreiber: Online unter: <https://www.literaturhaus-rostock.de/junges-literaturhaus/weltenschreiber/>. (Abrufdatum: 30.11.2021).
- Wocken, Hans (1998): *Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. In: Anne Hildeschildt & Irmtraud Schnell (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. München: Beltz Juventa.

Ulrike Bruhn & Kathrin Mahlau

Von Fall zu Fall unterschiedlich – Diagnostische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Umgang mit emotional-sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen

*Dieser Beitrag stellt zwei Konzepte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (esE) vor. Im Rahmen des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“ wurden Maßnahmen entwickelt und evaluiert, die Lehramtsstudierenden und Lehrkräften diagnostische Kompetenzen vermitteln. Lehramtsstudierende an der Universität Rostock führten eine videogestützte Verhaltensbeobachtung eines Schülers mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung durch und Lehrkräfte in Schulwerkstätten wendeten Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen im Unterricht und die Methode des Direct Behavior Ratings (DBR) an. Erste Ergebnisse der videogestützten Einzelfallanalyse zeigen, dass Studierende das beobachtete Aufmerksamkeitsverhalten nach der Intervention besser eingeschätzt und zugeordnet haben. Ergebnisse des kombinierten Förder- und Fortbildungskonzepts für die Lehrkräfte stehen noch aus.*

1 Einleitung

Lehrkräfte erleben immer mehr Kinder und Jugendliche als unaufmerksam, desinteressiert, unruhig, passiv-depressiv, unmotiviert, normverletzend, unberechenbar und vor allem aggressiv (Petermann u.a. 2007). Schüler*innen mit Auffälligkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (esE) stellen ihre Lehrkräfte damit vor besondere Herausforderungen, da sie einen erfolgreichen Unterricht unmöglich machen können. Sie werden als eine der höchsten Belastungsfaktoren im schulischen Handlungsfeld eingeschätzt (Urbutt 2001). Zudem ist die Ausprägung von Verhaltensauffälligkeiten von Fall zu Fall unterschiedlich, so dass Diagnostik- und Handlungsstrategien extrem variabel und individuell eingesetzt werden müssen und letztere nicht immer in gleichem Maße erfolgreich sind.

Diesem Konglomerat an Herausforderungen widmen sich zwei Teilprojekte innerhalb des Verbundprojektes „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den Universitäten Rostock und Greifswald. Es werden Maßnahmen entwickelt und evalu-

iert, die Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gezielt Handlungskompetenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt esE in Form von Einzelfallanalysen vermitteln.

2 Theoretischer Hintergrund: Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Störungen des Sozialverhaltens, insbesondere *aggressives Verhalten*, zielen auf die Schädigung einer oder mehrerer Personen ab, bei dem altersadäquate Normen und Regeln verletzt werden. Es handelt sich um ein mindestens sechs Monate anhaltendes, intensiv und häufig gezeigtes Verhaltensschema, welches nicht kontext- oder umweltgebunden, z.B. nur zu Hause oder nur in der Schule, auftritt (Blumenthal u.a. 2016). Nach der DSM-5 (American Psychiatric Association; APA 2015) müssen zur Diagnosestellung eine bestimmte Anzahl aggressiver Verhaltensweisen gegenüber Menschen und Tieren, Zerstörung von Eigentum, Betrug oder Diebstahl sowie schwere Regelverstöße vorliegen.

Bei einer *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* (DSM-5; APA 2015) müssen Eltern und Lehrkräfte bestimmte Kernsymptome sehr häufig, also mehrmals täglich, beobachten. Diese Symptome sollen mindestens sechs Monate regelmäßig auftreten, nicht mit dem altersnormalen Entwicklungsstand des Kindes vereinbar und unangemessen sein:

- Unaufmerksamkeit (hohe Ablenkbarkeit, Selbstorganisationsprobleme),
- Hyperaktivität (hoher Bewegungsdrang),
- Impulsivität (vorschnelles Reagieren).

Nach den Angaben in der ICD-10-GM (DMDI 2021) lassen sich analog der Hauptsymptome drei Subtypen voneinander unterscheiden:

- *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung bei starker Unaufmerksamkeit (ADS)*: Es werden nur Merkmale der Unaufmerksamkeit registriert, die hyperaktiven bzw. impulsiven Symptome überschreiten nicht die Auffälligkeitsgrenze.
- *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung als Mischtyp/ADHS*: Die Merkmale Unaufmerksamkeit sowie Hyperaktivität bzw. Impulsivität werden gemeinsam beobachtet.
- *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung bei vorherrschender Hyperaktivität-Impulsivität/HS*: Es werden hyperaktive bzw. impulsive Verhaltenssymptome festgestellt. Symptome der Unaufmerksamkeit werden nicht in der kritischen Häufigkeit beobachtet.

Die beschriebenen Auffälligkeiten im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung stellen einen Ausschnitt möglicher Störungen dar. Um die entscheidenden Symptome adäquat erkennen zu können, brauchen Lehrkräfte Wissen über Verfahren und Rahmenbedingungen (sonder)pädagogischer Diagnostik.

Um vor dem Hintergrund der speziellen Bedürfnisse von Schüler*innen mit hohem Förderbedarf im Bereich eSE innerhalb einer inklusiven Beschulung ausreichende diagnostische Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften sicher zu stellen, werden an beiden Universitäten Mecklenburg-Vorpommerns Forschungsprojekte umgesetzt, die im Folgenden im Überblick dargestellt werden.

3 Videogestützte Verhaltensbeobachtung und Fallvignetten zum Erwerb diagnostischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Die systematische Beobachtung des Schüler*innenverhaltens ist ein elementarer Baustein innerhalb eines inklusiven Assessmentkonzepts (Liebers & Seifert 2012). Deshalb ist es wichtig, dass Lehramtsstudierende bereits während ihres Studiums lernen, das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen objektiv wahrzunehmen, zu analysieren und geeignete Handlungsmaßnahmen abzuleiten. Wie oben beschrieben gehört AD(H)S zu den häufigsten psychischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen (Heil u.a. 2007). Aus diesem Grund wird an der Universität Rostock im Rahmen von Seminaren zu den Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für Studierende der Lehramter Grundschule und Regionale Schule auf die Wahrnehmung der Aufmerksamkeit und deren Störung fokussiert. Das Aufmerksamkeitsverhalten von Schüler*innen im Unterricht stellt einen wichtigen Indikator für effiziente Klassenführung und Unterrichtsqualität dar (Helmke & Renkl 1992). Ist das Aufmerksamkeitsverhalten eines Kindes gestört, kann der individuelle Lernerfolg beeinträchtigt werden. Ziel des Forschungsprojektes ist es, einen distanzierten „diagnostischen Blick“ (Kiper 2014) durch eine videogestützte Einzelfallanalyse in der inklusiven Schulpraxis herauszubilden.

3.1 Hochschuldidaktisches Lehr-Lernangebot

Im vorgestellten Seminarconcept steht der Erwerb individualdiagnostischer Kompetenzen im Vordergrund. Die Lehramtsstudierenden sollen erstens lernen, das Verhalten des Kindes im Unterricht wertfrei zu beobachten und zu beschreiben, zweitens das Kind differenziert, d.h. multiperspektivisch, zu betrachten und möglichst vielfältige Erklärungen für das auffällige Verhalten zu berücksich-

tigen. Schließlich sollen sie drittens bei der Diagnostik systematisch vorgehen, d.h. lernen, ihre Vermutungen mittels verschiedener diagnostischer Verfahren zu überprüfen und anhand der erhobenen Informationen geeignete Handlungsmaßnahmen abzuleiten. Das grundlegende didaktische Ziel ist, mittels videobasierter Einzelfallarbeit Theorie und Praxis eng zu verzahnen.

Das Seminarkonzept gliedert sich in vier Phasen. In den ersten vier Seminarsitzungen wurde den Lehramtsstudierenden Wissen zu den kognitiven sowie den sozialen, emotionalen und motivationalen Merkmalen vermittelt. In den darauffolgenden drei Sitzungen wurde die Methode „Fallarbeit“ anhand textbasierter Einzelfälle zu den Themen Schulangst, mangelnde Anstrengungsbereitschaft und Leistungsschwierigkeiten eingeübt. Danach fand innerhalb von vier Wochen paarweise die videogestützte Einzelfallanalyse im Selbststudium statt (Intervention). Das Videomaterial zeigt das Lernverhalten von Schüler*innen einer neunten Klasse und umfasst zweihundertzehn Minuten Deutschunterricht. Jedes Tandem bearbeitete den Einzelfall zur Aufmerksamkeitsstörung und zusätzlich einen zweiten Einzelfall entweder zum Thema Begabung, Motivation oder Teilleistungsstörung wie Lese-Rechtschreibschwäche oder Lernschwierigkeiten. Bei der Fallanalyse standen den Lehramtsstudierenden zusätzlich zum Videomaterial folgende Informationen zur Verfügung: a) aktuelle Problembeschreibung, b) Verhaltensbeobachtungsdaten der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann & Petermann 2013), c) Kontextinformationen, d) Literaturhinweise und e) Leistungsergebnisse des Jugendlichen (Leseportfolio, Arbeitsheft). Abschließend wurden in den letzten drei Sitzungen die Ergebnisse der Einzelfallanalysen in Form eines Posters präsentiert und reflektiert.

3.2 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Lehramtsstudierende des Grundschul- und Regionalschullehramtes wurden in einer explorativen Pilotstudie längsschnittlich mittels quasi-experimentellem Prä-/Posttest-Design in vier parallel stattfindenden Seminaren zu den Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik untersucht. Alle vier Seminare wurden von demselben Dozierenden geleitet. Insgesamt nahmen 26 Lehramtsstudierende (N=18 Grundschule, N=8 Regionale Schule) am Prä- und Posttest teil. Alle Teilnehmenden waren weiblich und zwischen 18 und über 30 Jahre alt. Sie befanden sich zu diesem Zeitpunkt entweder im ersten (N=1), dritten (N=20) oder fünften Fachsemester (N=5). Um die Wirksamkeit der videogestützten Einzelfallanalyse zu überprüfen, wurde dieselbe Videovignette im Prä- und Posttest eingesetzt. Diese Videovignette enthält sowohl offene als auch geschlossene Fragen. In der fünfminütigen Videosequenz sind ein diagnostizierter Schüler mit einer Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und ein Schüler mit einer Aufmerksamkeitsstörung (ADS) im Deutschunterricht zu sehen. Am Ende der Lehrveranstaltung in der vorletzten Sitzung (Posttest) wurde zusätzlich die Zufriedenheit

der Teilnehmenden mit dem hochschuldidaktischen Lehr-Lernkonzept mit einem Evaluationsfragebogen zur Arbeit an videogestützten Fällen (Digel u.a. 2012) erfasst.

3.3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudie vorgestellt. Das vorliegende Textmaterial zu den offenen Fragen der Videovignette wurde mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) mittels der Software MAXQDA ausgewertet. Die Kategorien wurden sowohl deduktiv bestimmt als auch induktiv aus dem Material herausgearbeitet. Bei der Auswertung waren u.a. folgende Forschungsfragen leitend:

1. Worauf richten die Lehramtsstudierenden ihre Aufmerksamkeit in der beobachteten fünfminütigen Videosequenz?
2. Wie verändert sich die Einschätzung des beobachteten Aufmerksamkeitsverhaltens eines Schülers nach der videogestützten Einzelfallanalyse?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde der Beobachtungsfokus entsprechend den Aussagen der Studierenden zur ersten Fragestellung, was den Studierenden in der gezeigten Videosequenz aufgefallen ist, deduktiv und induktiv aus dem Material bestimmt. Die Linienstärke in der Abbildung 1 stellt die Häufigkeit der Nennungen der deduktiv und induktiv bestimmten Beobachtungsfokuse dar. Es zeigt sich, dass im Prätest bei den Studierenden der Fokus der Aufmerksamkeit eher bei Kindern mit ADHS (vgl. Abbildung 1, Schüler 7) als mit ADS (Schüler 2) liegt. Aber auch Schüler*innen, die sehr aktiv im Unterricht mitarbeiten – wie Schülerin 1 –, fallen den Studierenden auf. Insgesamt betrachtet, richten die Studierenden vor allem ihren Blick auf das Verhalten von einzelnen Schüler*innen und weniger auf das Verhalten der Lehrkraft.

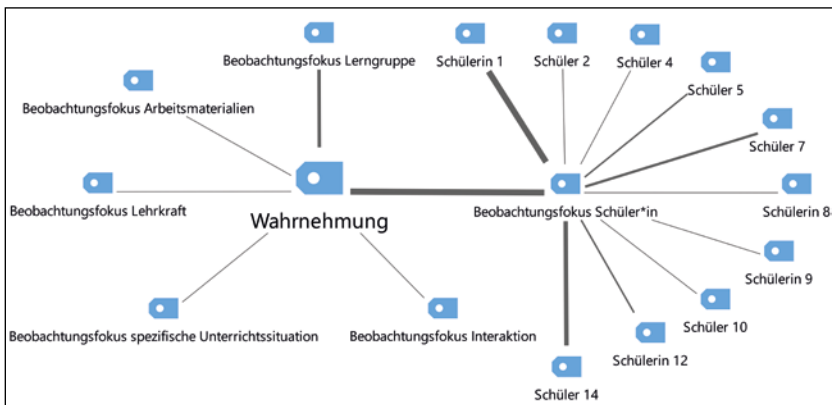


Abb. 1 Aufmerksamkeitsverhalten der Lehramtsstudierenden (Prätest, N=26)

Nach der zunächst offenen Beobachtung (erste Frage) lag der Beobachtungsfokus der Studierenden beim erneuten Abspielen der Videosequenz auf dem Aufmerksamkeitsverhalten des Schülers 2 (zweite Frage). Gerade Schüler*innen mit einer ADS werden häufig von Lehrkräften im Unterricht nicht erkannt, da sie nicht zusätzlich noch durch unruhiges und vorschnelles Verhalten auffallen. Die Festlegung des Beobachtungsfokus ermöglicht es, im Vergleich zwischen Prä- und Posttest, eine Veränderung der Einschätzung des beobachteten Aufmerksamkeitsverhaltens des Schülers 2 zu erfassen (zweite Forschungsfrage). Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Prätest als mögliche Ursachen für das Aufmerksamkeitsverhalten des Schülers 2 größtenteils Desinteresse, unzureichende fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ansehen oder die in Abbildung 2 dargestellten Ursachen erwägen.

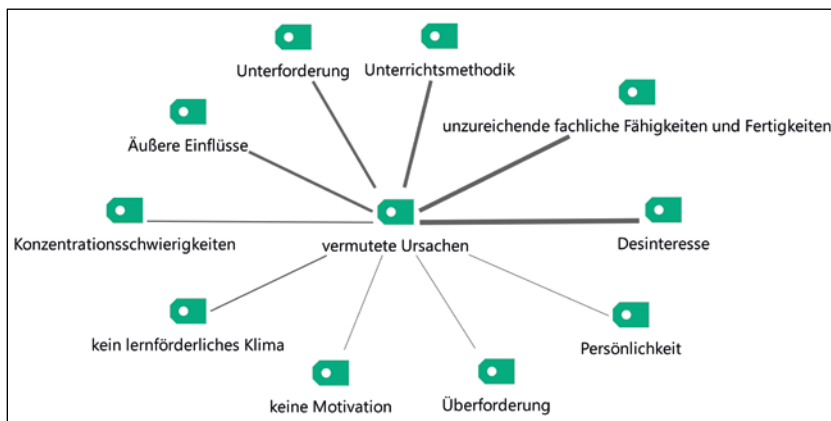


Abb. 2 Vermutete Ursachen für das Aufmerksamkeitsverhalten des Schülers 2 (Prätest, N=26)

Im Posttest nach der videogestützten Einzelfallanalyse (Intervention) ziehen sie als Grund dafür vorherrschend Konzentrationschwierigkeiten in Betracht (siehe Abbildung 3). Insgesamt ist sowohl im Prä- als auch im Posttest positiv festzustellen, dass die Studierenden bereits zu Beginn des Studiums *differenziert* das Verhalten von Schüler*innen betrachten, da sie möglichst vielfältige Erklärungen für das Aufmerksamkeitsverhalten berücksichtigen (Abbildung 3).

Zusammenfassend lässt sich zur zweiten Forschungsfrage sagen, dass die videogestützte Einzelfallanalyse dazu beitrug, dass Studierende das beobachtete Aufmerksamkeitsverhalten des Schülers 2 besser eingeschätzt und zugeordnet haben.

Die Ergebnisse der abschließenden Befragung zur Arbeit an den videogestützten Fällen zeigt, wie die Lehramtsstudierenden (N=28) die Wirkung der videogestützten Einzelfallanalyse einschätzen. Ausgewählte Ergebnisse – bezogen

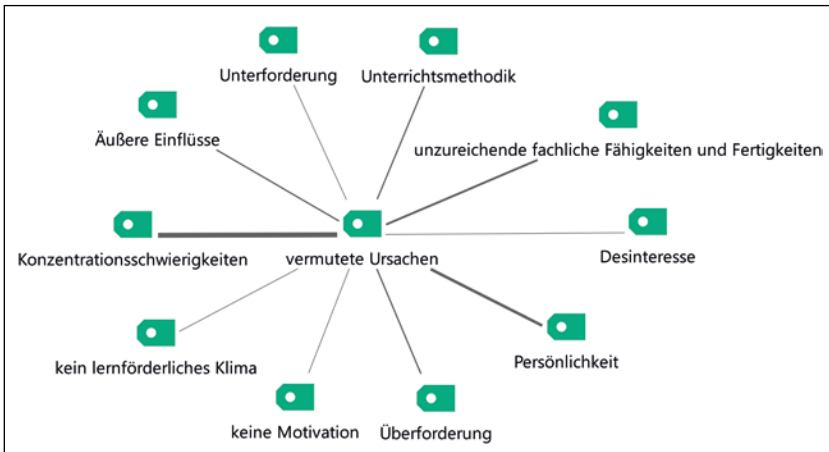


Abb. 3 Vermutete Ursachen für das Aufmerksamkeitsverhalten des Schülers 2 (Posttest, N=26)

auf eine Likert-Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu) – offenbaren, dass mit der Methode „Fallarbeit“ ein Praxisbezug hergestellt werden konnte (MW=5,5; SD=0,7) und mehrheitlich die Lehramtsstudierenden die eingeübten Kompetenzen in ihrer späteren Berufspraxis anwenden wollen (MW=5,3; SD=0,8). Weiterhin schätzen sie durch die Bearbeitung der Fälle ein, dass sie nun besser in der Lage sind, das Verhalten von Schüler*innen zu analysieren (MW=4,9; SD=0,9) als auch Handlungsstrategien für den (zukünftigen) Unterricht zu entwickeln (MW=4,9; SD=0,8).

Wie Lehrkräften Handlungsstrategien vor allem im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen im Unterricht vermittelt werden können, stellt das folgende Teilprojekt vor.

4 Weiterbildungsmaßnahme zur Erweiterung der Lehrerhandlungskompetenz im Umgang mit aggressiven Schüler*innen

An der Universität Greifswald wird an einem kombinierten Förder- und Fortbildungskonzept gearbeitet, das sich Kindern und Jugendlichen widmet, die einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich esE haben und in sogenannten Schulwerkstätten beschult werden. In Schulwerkstätten werden Schüler*innen beschult, deren emotionale und soziale Probleme so umfassend

sind, dass eine temporäre Beschulung in Kleinklassen (mit dem Ziel einer schnellen Rückführung in die Stammklasse) notwendig wird.

Um die Lehrkräfte im Umgang mit diesen besonderen Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, wurde ein Konzept erarbeitet, das drei Förderbausteine für verhaltensauffällige Schüler*innen in den inklusiven Schulkontext integriert. So wurde durch eine Fortbildung (Baustein 1) die Konzeption „Schwierige Schüler – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke u.a. 2016) in den Schulalltag implementiert. Um Veränderungen im Schülerverhalten während der Intervention zu dokumentieren, wurden Direct Behavior Ratings (Baustein 2) für das deutsche Bildungssystem adaptiert. Den dritten Baustein stellen individuell angepasste Beratungsformate dar, die auf einen Methodenpool aus dem systemischen Ansatz zurückgreifen (siehe Abbildung 4).

4.1 Baustein 1: Handlungsstrategien

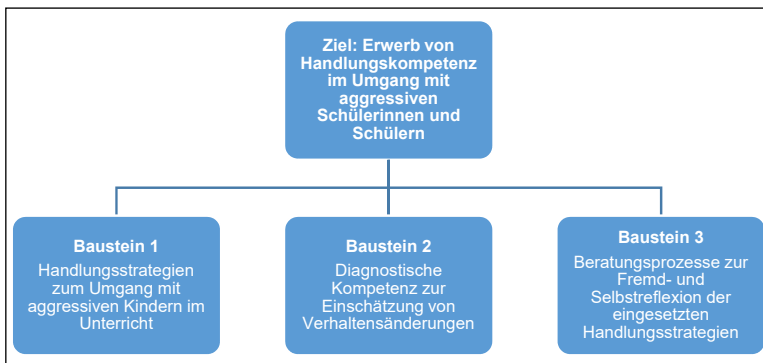


Abb. 4 Konzeption einer Weiterbildungsmaßnahme zur Erweiterung der Lehrerhandlungskompetenz im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen

Ziel der Konzeption ist die Entwicklung einer praxisnahen und im Unterricht der Sekundarstufe schnell und unkompliziert einzusetzenden Kompetenz zum Umgang mit erzieherischen Problemsituationen. Nach der Erfassung der Ist-Lage erfolgt eine systematische Beschreibung der Lernausgangslage eines Kindes mit einem Beobachtungsverfahren, danach die Formulierung von Zielen und eine Handlungsplanung für ca. vier bis sechs Wochen. Die aus dem Material „64 Handlungsmöglichkeiten“ entnommenen Maßnahmen werden regelmäßig laut Handlungsbeschreibung im Unterricht umgesetzt. Abschließend wird auf Basis von Rückmeldungen über Erfolg und Misserfolg reflektiert. Nach der Förderphase erfolgen eine weitere Verhaltens- und Entwicklungseinschätzung, eine Analyse der Veränderungen sowie eine daraus resultierende Überarbeitung der Förderpla-

nung. Diese erneute gezielte Passung des pädagogischen Handelns an die Situation kann mehrfach fortgesetzt werden. Erfahrungen zeigen, dass nach drei bis fünf dieser Förderzyklen deutliche Verbesserungen in ausgewählten Bereichen erreicht werden können (Hartke u.a. 2016).

4.2 Baustein 2: Diagnostische Kompetenz

Um nicht nur in größeren zeitlichen Abständen eine Beurteilung über den Erfolg der Förderung zu haben, werden Diagnostikmaterialien eingesetzt, die eine engmaschige Verlaufsdiagnostik ermöglichen (Wilbert 2014). Dabei wird das Zielverhalten der Schüler*innen sehr häufig (täglich) anhand von Skalen eingeschätzt, um Entwicklungsverläufe über die Zeit abzubilden (Casale 2017). Die Entwicklung und Evaluation von Methoden der Verhaltensverlaufsdiagnostik ist in Deutschland noch ein Novum (Huber & Rietz 2015), daher wurde eine im US-amerikanischen Bereich entwickelte Methode – das Direct Behavior Rating (DBR) – für das Deutsche adaptiert.

Direkte Verhaltensbeurteilungen bewerten ausschließlich ein zuvor definiertes Zielverhalten (z.B. „Jan bearbeitet eine Aufgabe bis zum Ende.“). Auf einer Ratingskala (z.B. von 0 = keine/geringe Ausprägung bis 10 = starke Ausprägung) schätzt die Lehrkraft ein, ob und in welcher Ausprägungsstärke das Kind das Zielverhalten gezeigt hat. Die besondere Stärke von DBR liegt darin, dass zeitnah und individuell Verhaltensänderungen beurteilt werden, die Hinweise auf die Wirksamkeit der Förderung geben. Zeigen sich stagnierende oder negative Verläufe, so muss die Förderung besser auf die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes angepasst werden (Grosche 2014).

4.3 Baustein 3: Beratungsprozesse

Als inhaltliche Grundlage für die Beratung dienen die Entwicklungsverläufe der Kinder und Jugendlichen, die durch die DBR „sichtbar“ gemacht wurden. In einer Beratungssequenz von ca. 45 Minuten werden in einer Einzelfallberatung die Maßnahmen, die Besonderheiten (Symptome) und die Entwicklung in Bezug auf das zu erreichende Ziel des einzuschätzenden Kindes besprochen. Als basale Methode der Gesprächsführung werden non-direktive (allgemeine), systemische und lösungsorientierte (spezielle) Verfahren eingesetzt. Der Aufbau der Beratungseinheit in der Studie gestaltet sich gewollt offen, um möglichst individuell auf jede Situation und auf die Bedürfnisse der Pädagog*innen einzugehen (Carlsson 2017).

5 Zusammenfassung

Beide Studien zeigen, dass wesentliche Verfahren der inklusiven Diagnostik wie unter anderem die Verhaltensbeobachtung und die Methode der DBR theoretisch gelernt und in der Praxis einzelfallbezogen angewendet werden können. Fähigkeiten wie wertfreies Beobachten und Beschreiben, differenziertes multiperspektivisches Analysieren, Handlungsalternativen entwickeln und umsetzen, gehören zu den Kernkompetenzen einer jeden (angehenden) Lehrkraft. Beeindruckend ist, dass sich die Studierenden allein durch die Videobeobachtung in die Lage versetzt fühlen, Handlungskompetenzen im Umgang mit besonderem Schüler*innenverhalten entwickelt zu haben. Möglicherweise ist durch das Anschauen der Videos und das gemeinsame Reflektieren des Gesehenen eine messbare Zunahme des Selbstkonzeptes erfolgt. Bei der Umsetzung von Förderung ist es wichtig, systematisch vorzugehen und seine Förderplanung und Handlungsmaßnahmen regelmäßig zu überprüfen und zu reflektieren. Nur mit Hilfe dieser Kernkompetenzen können der individuelle Lern- und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen erfasst werden. Dabei müssen die Kinder und Jugendlichen von Fall zu Fall unterschiedlich betrachtet werden. Für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts nehmen diese Kernkompetenzen an Bedeutung zu, weshalb deren Vermittlung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften unerlässlich ist.

Literatur

- American Psychiatric Association (APA; 2015): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5. Dt. Bearbeitung und Einführung. In: Peter Falkai & Hans-Ulrich Wittchen (Hrsg.): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5. Göttingen: Hogrefe.
- Hartke, Bodo; Blumenthal, Yvonne; Carnein, Oliver & Vrban, Robert (2016): Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 5.–10. Klasse. Hamburg: Persen.
- Blumenthal, Yvonne; Ehlers, Katharina; Hartke, Bodo & Vrban, Robert (2016): Verhaltensauffälligkeiten erkennen – Förderung planen und umsetzen I. In: Kathrin Mahlau, Stefan Voß & Bodo Hartke (Hrsg.): Lernen nachhaltig fördern. Band 3: Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Hamburg: Kovač, 115–158.
- Carlsson, Brian (2017): Systemische Gesprächsführung – Kann sie einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten? In: Oliver Carnein, Janet Langer & Andreas Methner (Hrsg.): Gelingensbedingungen schulischer Beratung. Rostock: Verlag Beratung in der Schule, 66–74.
- Casale, Gino (2017): „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem Schülerin- und Schülerverhalten. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), H. 1, 1–10.

- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI; 2021): ICD-10-GM Version 2021. Online unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klaskifikationen/icd/>. (Abrufdatum: 17.08.2021).
- Digel, Sabine; Goetze, Annika & Schrader, Josef (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grosche, Michael (2014): Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen. In: Torsten Bohl, Andreas Feindt, Birgit Lütje-Klose, Matthias Trautmann & Beate Wischer (Hrsg.): Fördern. Velber: Friedrich, 113–115.
- Heil, Gerlinde; Effinger, Iris & Wöflfl, Edith (2007): Schüler mit ADHS verstehen, fördern, stärken. Maßnahmen für Lehrer aller Schularten. Neuried: CARE-LINE.
- Helmke, Andreas & Renkl, Alexander (1992): Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI). Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülaufmerksamkeit im Unterricht. In: *Diagnostica*, 38. Jg., H. 2, 130–141.
- Huber, Christian & Rietz, Christian (2015): Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2. Jg., 75–98.
- Kiper, Hanna (2014): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse durch Studierende – Grundlagen für die Entwicklung eines diagnostischen Blicks? In: Astrid Fischer, Corinna Hößle, Sylvia Jahnke-Klein, Hanna Kiper, Michael Komorek, Julia Michaelis, Verena Niesel & Johann Sjuts (Hrsg.): Diagnostik für lernwirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93–110.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz.
- Liebers, Katrin & Seifert, Christin (2012): Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/44>. (Abrufdatum: 22.04.2021).
- Petermann, Franz; Döpfner, Manfred & Schmitz, Martin H. (2007): *Aggressiv-dissoziale Störungen*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Ulrike & Petermann, Franz (2013): *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Urbutt, Anne (2001): *Belastungen im Lehrerberuf und Aspekte der Bewältigung*. Lüneburg: GRIN.
- Wilbert, Jürgen (2014): Instrumente zur Lernverlaufsmessung: Gütekriterien und Auswertungsherausforderungen. In: Marcus Hasselhorn, Wolfgang Schneider & Ulrich Trautwein (Hrsg.): *Lernverlaufdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe, 281–308.

Verzeichnis der Autor*innen

Ulrike Bruhn, ist Referentin für Lehrerbildung am Ministerium für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten Mecklenburg-Vorpommern. Ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der Universität Rostock im Verbundprojekt LEHREN in M-V der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: erste Phase der Lehrerbildung. E-Mail: ulrike.bruhn@wkm.mv-regierung.de

Oliver Carnein, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerrtraining und Beratung, Sonderpädagoge an der Jenaplanschule Rostock, ETEP-Trainer für das SSA und IQ M-V Rostock. E-Mail: oliver.carnein@uni-rostock.de

Ana Cristina Costa Castro, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motivation, interkulturelle Psychologie. E-Mail: ana.cristina.costacastro@uni-osnabrueck.de

Ivonne Driesner, Dr.in, ist stellvertretende Geschäftsführerin des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bereichsleitung Bildungsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildungsforschung. E-Mail: ivonne.driesner@uni-rostock.de

Eileen Hage, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: InFoLaB und Lernwerkstatt Deutsch, historisches Lernen im Literaturunterricht, Inklusion und literarisches Schreiben. E-Mail: eileen.hage@uni-rostock.de

Elisa Hofert, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Inklusionswerkstatt Mecklenburg-Vorpommern an der Hochschule Neubrandenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Organisation, Heterogenität in der beruflichen Lehrer*innen- und Erzieher*innenbildung. E-Mail: hofert@hs-nb.de

Marlen Grimm, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Biologie der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion im Biologieunterricht (Dissertationsprojekt), Mitarbeit im Projekt „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung (ReMi)“, Lehrerin an der Werkstattsschule in Rostock. E-Mail: marlen.grimm@uni-rostock.de

Manuela Halbhuber, ist Koordinatorin der Unterrichts- und Fachberater für Schul- und Unterrichtsentwicklung im Staatlichen Schulamt Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Coaching, Mentoring. E-Mail: m.halbhuber@iq.bm.mv-regierung.de

Frances Hoferichter, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozio-emotionale Beziehungen und Wohlbefinden in der Schule, Professionalisierung von angehenden Lehrkräften, Mentoring. E-Mail: frances.hoferichter@uni-greifswald.de

Oliver Krämer, Prof. Dr., ist Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vermittlung Neuer Musik und Improvisationsdidaktik, Curriculumentwicklung und Begleitforschung zum Praxisjahr Schule. E-Mail: oliver.kraemer@hmt-rostock.de

Anja Krüger, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung im BMBF-Projekt ProBo-neT/Mission ICH. Ehemalige Mitarbeiterin im Projektmanagement des Verbundprojektes LEHREN in M-V der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung, Schulfach Glück und Persönlichkeitsentwicklung, Coaching. E-Mail: anja.krueger@uni-rostock.de

Bengta Marie Leopold, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Inklusive Bildung MV (ehemalige Mitarbeiterin der Inklusionswerkstatt M-V) an der Hochschule Neubrandenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Lehrer*innenbildung, Inklusion und inklusive Didaktik der Berufspädagogik, Heterogenität in der beruflichen Ausbildung von Erzieher*innen. E-Mail: leopold@hs-nb.de

Kathrin Mahlau, Prof.in Dr.in, ist Professorin für Sonderpädagogik und Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung an der Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Evaluation von Diagnostik- und Fördermaßnahmen für den inklusiven Unterricht. E-Mail: kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

Wenke Mückel, Dr.in, ist Vertretungsprofessorin für Deutschdidaktik der Primarstufe an der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge vom Elementar- bis zum Sekundarstufenbereich, Bildungssprachlichkeit und durchgängige Sprachbildung, Lexikodidaktik, Lehr-/Lernmittelforschung. E-Mail: wenke.mueckel@uni-rostock.de

Emanuel Nestler, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt LEHREN in M-V am Lehrstuhl Fachdidaktik Biologie der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Qualifizierung von Mentor*innen, naturwissenschaftlich-biologische Erkenntnisgewinnung, Fachlichkeit und digitale Lehre. E-Mail: emanuel.nestler@uni-rostock.de

Maximilian Piotraschke, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Musikdidaktik/Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen und Mentoring in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, Gefühle in musikpädagogischen Kontexten. E-Mail: maximilian.piotraschke@hmt-rostock.de

Carolin Retzlaff-Fürst, Prof.in Dr.in, ist Lehrstuhlinhaberin der Fachdidaktik Biologie der Universität Rostock, Direktorin des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung und Leiterin des Projektes LEHREN in M-V. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umweltbildung & BNE, Formenkunde & ästhetische Bildung im Biologieunterricht, Mentor*innenweiterbildung & Aufgabenkultur im Biologieunterricht, (Schul)Garten & Gesundheit. E-Mail: carolin.retzlaff-fuerst@uni-rostock.de

Daniel Rühlow, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung inklusiven Englischunterrichts. E-Mail: daniel.ruehlow@uni-greifswald.de

Marit Schwede-Anders, Dr.in phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung des Instituts für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Forschungsprojekt Tandem-Praktikum im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. E-Mail: marit.schwede-anders@uni-rostock.de

Christian Taszarek, Dipl.-Lehrer, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Relationen im Lehramtsstudium. E-Mail: christian.taszarek@uni-rostock.de

Ute Volkert, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Elternarbeit, Empowerment. E-Mail: ute.volkert@uni-greifswald.de

Lena Varuna Wuntke, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik und Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung an der Universität Greifswald. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung für den inklusiven Unterricht mit Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. E-Mail: lena.wuntke@uni-greifswald.de

Das Projekt LEHREN in M-V (im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) verfolgt das Ziel, die Lehrkräftebildung nachhaltig weiterzuentwickeln. Dazu werden an den Lehrkräftebildenden Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern in den Handlungsfeldern „Verbesserung des Praxisbezugs“, „Orientierung an den Herausforderungen der Inklusion“ und „Organisation der Lehrkräftebildung“ Innovationen erarbeitet und erprobt. Aktuelle Diskussionen und Ergebnisse dieser Arbeit, die für die Praxis in Schule oder Hochschule sowie für die Zusammenarbeit der beiden Institutionen von Bedeutung sind, werden in dieser Publikation zusammengefasst.

Die Herausgeberinnen:

Carolin Retzlaff-Fürst, Prof.in Dr.in, ist Lehrstuhlinhaberin der Fachdidaktik Biologie der Universität Rostock, Direktorin des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung und Leiterin des Projektes LEHREN in M-V.

Ivonne Driesner, Dr.in, ist stellvertretende Geschäftsführerin des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bereichsleitung Bildungsforschung.

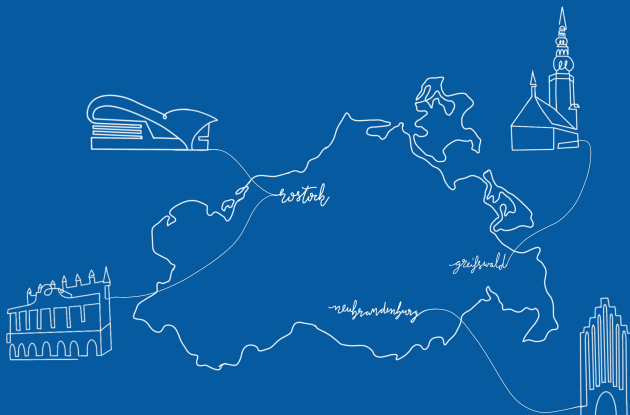
Anja Krüger, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung im BMBF-Projekt ProBo-neT/ Mission ICH und ehemalige Mitarbeiterin im Projektmanagement des Verbundprojektes LEHREN in M-V der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

Anregungen für Praxis, Schule und Universität: Ergebnisse, Erfahrungen und praktische Erkenntnisse der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V

978-3-86009-536-2



9 783860 095362



Retzlaff-Fürst / Driesner / Krüger (Hrsg.)