

Dr. Andreas Jantowski (Hrsg.)

Schule wirksam unterstützen

Die Reihe »Diskurs« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des für Bildung zuständigen Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen verstehen sich geschlechterneutral.

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

Inhaltsverzeichnis

ISSN 0944-8675
Bad Berka 2021
1. Auflage
© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka
E-Mail: institut@thillm.de
URL: www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers
Herstellung: Faszination Media+Event GmbH
Titelbild: AdobeStock

Vorwort des Herausgebers	5
Andrea Bethge Neue Herausforderungen – neue Unterstützungen? – Ein Unterstützungsprogramm des ThILLM zum Umgang mit Heterogenität	9
Heike Scheika „Schuladoption“ – ein partnerschaftliches Seminar- und Schulentwicklungsprojekt zur Förderung von Medienkompetenz	19
Sandra Tänzer, Gerd Mannhaupt, Marcus Berger, Marc Godau, Mei-Ling Liu, Hendrikje Schulze und Cindy Winkelmann Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt	31
Simon Meyer, Ramona Obermeier, Doris Zauner, Stefan Zauner & Michaela Gläser-Zikuda Zur Bedeutung von Trainingsprogrammen für die Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften – das Beispiel KlasseTeam	50
Jana Rauch Wie kann die Entwicklung der Berufswahlkompetenz während der Schulzeit nutzbringender gestaltet werden?	64
Friederike Heller, Anne Schrön Schulabbruch verhindern – Schulerfolg sichern! Ein Bericht über die Unterstützung von Thüringer Schulen in herausfordernden Lagen	73
Katrin Zwolinski und Kathrin Köllner Auf den Anfang kommt es an. Von der Notwendigkeit und der Gestaltung wirksamer Fortbildungen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung	83
Katrin Nowaczyk Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung: Beratung, Fortbildung und Begleitung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung	92
Kerstin Baumgart Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsoorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung	98

Vorwort

Der vorliegende Band aus der Thillm-Publikationsreihe „Diskurs“ geht der zentralen Frage nach, wie und vor allem durch welche Faktoren es gelingen kann, die Institution und Organisation Schule sowie die in ihr Tätigen so zu unterstützen, dass das gemeinsame Anliegen, schulische Lehr-Lern-Prozesse noch besser zu gestalten, optimal umgesetzt werden kann. Jede Intervention, zu der unterstützende Maßnahmen gehören, verfolgt letztlich das Ziel, das Lernen der Schüler*innen optimal zu ermöglichen und zu begleiten, die schulischen Lernerfolge zu verbessern und Schulen auf den Umgang mit den alltäglichen, aber auch neuen Herausforderungen vorzubereiten bzw. ihnen bei ihrer Bewältigung Hilfestellungen und Anregungen zu geben.

Wenn hier von Unterstützung die Rede ist, so wird dieser Begriff in einem sehr weiten Sinne gebraucht. Klassisch werden Schulen in der Trias von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung unterstützt. Dies vollzieht sich im Hinblick auf die Personalentwicklung z.B. durch Professionalisierung des pädagogischen Personals durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen. In Bezug auf die Organisationsentwicklung können Schulen durch Vernetzung und Strukturbewertung unterstützt werden. Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung ist beispielsweise an die Fachberatung durch das Unterstützungsstystem in Thüringen, aber auch an vielfältige Begleitung von Unterrichtsprojekten zu denken, die häufig von den Beratern

den für Schulentwicklung angeboten wird. Dabei muss die Unterstützung von Schulen bereits mit der ersten Phase der Lehrerbildung, der universitären Ausbildung, beginnen, da hier der Grundstein für das professionelle Handeln zukünftiger Pädagogen an den Schulen gelegt wird. Es muss sich in der zweiten Phase der Lehrerbildung, an den staatlichen Studienseminalen, fortsetzen, um hier weitere innovative Professionalisierungsprozesse zu initiieren und die berufliche Ausbildung zunächst abzuschließen. Hervorragend qualifiziertes, innovatives pädagogisches Personal kann dabei als ein entscheidender Schlüssel für gute Schule bezeichnet werden. Fortgesetzt werden die hier angelegten beruflichen Entwicklungsprozesse durch die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen, die dann in der dritten Phase der Lehrerbildung am ThILLM einsetzt und die gesamte Zeit im Beruf andauert.

Einer großen Auswahl der hier angesprochenen Themenfelder will der vorliegende Band nachgehen und sowohl die enge Verschränkung aller drei Phasen der Lehrerbildung durch das Vorstellen geeigneter Projekte aufzeigen sowie vorstellen, wie Schulen in besonderen Situationen begleitet und unterstützt werden können.

Den Auftakt bildet der Beitrag von Andrea Bethge, die der aktuellen Frage nachgeht, wie der Unterricht den zunehmenden Grad an Heterogenität in der Schule wirksam aufgreift und sich dadurch weiter ausdiffe-

renziert. Ausgehend von der provokanten Frage, ob sich Schule wirklich verändert hat, werden Verunsicherungen seitens der Lehrpersonen aufgezeigt, die oftmals mit schulischen Veränderungsprozessen einhergehen und wie man diesen Verunsicherungen durch Professionalisierung begegnen kann. Von der These ausgehend, dass Professionalisierung eine der besten Entlastungen im Lehrberuf ist, werden ausgewählte Aspekte des entsprechenden Unterstützungsprogramms des ThILLM zum Umgang mit Heterogenität in der Schule dargestellt und empirisch diskutiert. Die These der Autorin, dass durch die Verfestigung von Lerngruppen auch über die eigentliche Fortbildung hinaus neue Ressourcen der täglichen Arbeit entstehen können, lädt hinsichtlich ihrer Realisierungsmöglichkeiten zur Diskussion ein.

Das Thema Vernetzung zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung, aber auch zwischen einzelnen Institutionen greift der Beitrag von Heike Scheika am Beispiel eines Projekts zur Schulentwicklung im Bereich der Medienkompetenzentwicklung auf. Mit der Idee einer „Schuladoption“ überrascht die Autorin und stellt mit ihrem Ansatz eines als partnerschaftlich angelegtes Seminar- und Schulentwicklungsprojekts eine Möglichkeit vor, von der sowohl die Schule als auch das Studienseminar in entsprechender Weise profitieren.

Die erste, also die universitäre Phase der Lehrerbildung, greift im dritten Artikel dieses Bandes die Frage auf, der bereits John Hattie in seiner inzwischen wohlbekannten großen Studie nachgegangen ist: nämlich welche Interventionen an Schule wirklich wirksam sind. Sandra Tänzer und ihre Kolleg*innen gehen hierbei der Frage nach, wie die hochschulische Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen so gestaltet

werden kann, dass nachhaltige, innovative Entwicklungsprozesse angeregt und gelingende Professionalisierungsprozesse initiiert werden können. Eine zentrale Bedeutung nimmt im Artikel die Rolle des Lernens in Hochschullernwerkstätten ein. Durch die kritische Diskussion der empirischen Daten, die zu dieser Form hochschulischen Lernens vorliegen, gelingt es den Autoren nicht nur zu zeigen, was wirklich wirkt, sondern auch Anregungen zu geben für die weitere Ausgestaltung der Professionalisierungsprozesse. Befunde und ein weiteres Projekt der ersten Phase der Lehrerbildung stellt auch der sich anschließende Beitrag von Simon Meyer und Kolleg*innen vor. Ausgehend von der alltäglichen Belastungssituation von Lehrpersonen, die anhand eines Überblicks zum gegenwärtigen Forschungsstand hierzu skizziert wird, gelingt es den Autoren hieran anknüpfend zu zeigen, wie ein Trainingsprogramm für Lehrpersonen „Klasse Team“ zur Förderung der Selbstwirksamkeit als Ressource fungieren und nachhaltig zur Beziehungsbildung an Schule und im Unterricht beitragen kann.

Das am ThILLM angesiedelte Referat Agentur für Bildungsgerechtigkeit und Berufsorientierung (ABBO), das in Umsetzung der Schulförderrichtlinie des Europäischen Sozialfonds seit 2015 beratend tätig ist, stellt in zwei Beiträgen ihre Erfahrungen mit Schulen und Trägern vor, die einen Zwischenstand bis ins Jahr 2019 spiegeln.

Jana Rauch stellt im ersten der beiden Beiträge eingesetzte Test- und Auswahlverfahren vor, damit die Maßnahmen ihren Nutzen für Jugendliche im Berufswahlprozess noch besser entfalten können.

Einer hoch relevanten Thematik geht auch der zweite der beiden Beiträge von Friederike Heller und Anne Schrön nach. Vor dem Hintergrund vorliegender Bildungsstudien

in Deutschland und ihrer zentralen Befundlage, dass die Schule in der Bundesrepublik noch immer stark selektiv wirkt zeigt Möglichkeiten auf, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Die Autorinnen stellen Maßnahmen an Schulen vor, die hinsichtlich zentraler Parameter besonderer Unterstützung bedürfen und geben in der sich anschließenden Reflexion Raum für Diskussionen, etwa über die Bedeutung „Praktischen Lernens“ oder die Rolle des gemischten Beraterteams.

Dass Bildungsprozesse nicht erst mit dem schulischen Lernen einsetzen, zeigen Katrin Zwolinski und Kathrin Köllner in ihrem Beitrag auf. Dabei ist es den Autorinnen ein besonderes Anliegen darzustellen, dass und warum es besonders auf den frühkindlichen Bildungsbereich ankommt, wenn Entwicklungsprozesse nachhaltig und langfristig angelegt und angeregt werden sollen. Aufbauend auf zentralen Aussagen des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre entwickeln die Autorinnen ein Bildungsverständnis, dass entsprechende Prozesse vom Kind her denkt und zeigen auf, wie Fortbildungen hier ansetzen und wirken können. Die These „Fort- und Weiterbildungen fungieren dabei als genau die Brücke zwischen Theorie und Praxis und stellen ein wichtiges Instrument zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (nicht nur) in den Institutionen frühkindlicher Bildung dar.“ bietet abschließend breiten Raum für Diskussionen darüber, wie wirksam berufsbegleitende Professionalisierungsprozesse auch für pädagogische Fachkräfte im frühkindlichen Bereich und im erzieherischen Themenfeld sind.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Unterricht wird eine zentrale Forderung in jüngsten Publikationen immer wieder aufgestellt: Wir brauchen dringend einen sprachsensiblen Fachunterricht und Sprachbildung. Der

Thematik der Sprachbildung, aber auch der Rolle von „Deutsch als Zweitsprache“ geht Katrin Nowaczyk in ihrem Beitrag auf der Basis empirischer Befunde zur Rolle von Sprachkompetenz für das schulische Lernen nach. Es gelingt der Autorin aufzuzeigen, wie Fortbildungen hier wirksam unterstützen können und welche thematischen Aspekte hierbei von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung von Pädagog*innen in diesem Bereich sind.

Der vorliegende Band wird geschlossen durch einen Beitrag von Kerstin Baumgart, der sich der Frage widmet, welche Strukturen es braucht, um Schulen durch ein geeignetes System von Fach- und Schulentwicklungsberatung wirksam zu unterstützen. Dabei werden sowohl das Thüringer Unterstützungsstystem als zentrale Beratungs- und Professionalisierungsstelle in der dritten Phase der Lehrerbildung vorgestellt als auch Maßnahmen der Qualitätssicherung und Professionalisierung der Beratenden und Lehrerfortbildner*innen selbst aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Wirkungen zur Diskussion gestellt.

Wir hoffen, mit dem vorliegenden Band nicht nur geeignete und notwendige Diskussionen in den Schulen, den Fort- und Ausbildungsinstitutionen der Lehrerbildung und im interessierten Leserkreis anzuregen, sondern auch und vordergründig, dass es uns gelungen sein möge, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Schulen wirkungsvoll und wirksam in und durch alle Phasen der Lehrerbildung unterstützt werden können. Den Leserinnen wünsche ich anregende, spannende und erkenntnisreiche Lektüreerlebnisse.

„In Zeiten raschen Wandels
können Erfahrungen dein schlimmster Feind sein.“

Martin Luther King

Abstract

Schule hat sich verändert. Hat sie das wirklich? „Die Schule ist inzwischen so ein verletzliches Konstrukt geworden, so hochkomplex“, sagte eine Fortbildungsteilnehmerin, „wir müssen anders mit ihr und in ihr umgehen.“

In dem Beitrag werden die Kerngedanken eines Qualifizierungskonzeptes dargestellt, das Sicherheit und den Ausbau der je eigenen Professionalität im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität ermöglicht. Auf der Grundlage der Daten aus der Begleitforschung wird dargestellt, wie Lehrkräfte, die das Programm für sich genutzt haben oder noch immer nutzen, dieses beurteilen und wie sie den Mehrwert für die eigene Tätigkeit einschätzen.

Abschließend werden Hypothesen für die Fortschreibung und weitere Umsetzung des Programms formuliert.

1 Ausgangslage

„Die Schule ist inzwischen so ein verletzliches Konstrukt geworden, so hochkomplex“, sagte eine Fortbildungsteilnehmerin. Sie sei „wie so ein Kartenhaus, das Gefahr läuft, jeder Zeit zusammenzustürzen [und] da rennt der von da nach dort [und] es kann

auch keiner erklären, dass es vielleicht viel sinnvoller wäre, dass der [Schüler oder Lehrer] jetzt mal in seiner Klasse bleibt“.

Diese Äußerung fasst aus Sicht der Autorin zusammen, wie die vielfältigen, sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Herausforderungen in der Schule kulminieren. Die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bildet dabei nur eine Facette dieser Herausforderungen ab, obgleich die damit verbundene Zuweisung von Förderpädagogen an die allgemeinen Schulen auch deren Kollegen und deren schulinterne Kommunikation tendenziell beeinflusst. Bspw. sollen und wollen Lehrkräfte im Team arbeiten, ohne dass auf evidenzbasierte Konzepte verwiesen werden kann.

Eine andere Facette der zahlreichen Herausforderungen stellt die fortwährende Zuwanderung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen dar. Allein der Umstand, dass jederzeit im Verlaufe des Schuljahres, Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Vorkenntnissen, insbesondere auch bezogen auf die deutsche Sprache, neu in eine Klasse kommen können, perturbiert das System Schule. Aber auch innerhalb des Lehrerkollegiums sind Wechsel innerhalb des Schuljahres nichts Außergewöhnliches mehr. Krank-

heit, Lehrermangel, Seiteneinstieger, verkürzte Anwärterzeiten tun ihr Übriges. Darüber hinaus beeinflussen wechselnde bildungspolitische Schwerpunktsetzungen das Schulleben, aber auch die Wahrnehmung von Schule in der Bevölkerung. Ferner scheint die Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine Art Forschungsinvasion für den Bereich Schule ausgelöst zu haben. Auch das stellt eine Herausforderung für Schule dar.

Seltener in den Fokus geraten all die anderen gesellschaftlichen und natürlichen Herausforderungen, die Schule - also die Lehrkräfte und Erzieher*innen – ebenso meistern muss und die sich bspw. in Aktionen wie „Fridays for future“ und dem Umgang mit diesen zeigen. Auch die Tatsache, dass in den öffentlich-rechtlichen Medien (bspw. mdr Aktuell Radio 3.5.2019) als Argument gegen ein Verbot von Dieselfahrzeugen, angeführt werden kann, dass ausgebildete Fachkräfte mit hohem Spezialwissen wie bspw. Krankenschwestern sich von ihrem Gehalt weder ein neues Auto noch eine Wohnung in der Stadt leisten können, hinterlässt implizite, wenig greifbare Spuren in der Schule. Dabei zeigen sich die verschiedenen und vielfältigen Herausforderungen weder geordnet noch unbedingt klar erkennbar.

Andererseits scheinen sich verallgemeinernde Erfahrungen und Vorannahmen zu mentalen Modellen über Schule und Unterricht (vgl. Mehan 1979) so sehr verdichtet zu haben, dass sie auch durch die veränderten und vielfältigen Herausforderungen, vor denen Schule heute steht, nicht ins Wanken zu geraten scheinen.

Aus Sicht der Autorin werden die Herausforderungen gerade deshalb als so be-

drohlich wahrgenommen, weil man sich trotz vielfältiger Reformbestrebungen nicht vorstellen kann, Schule und insbesondere die Rollenzuweisung im Unterricht, ganz grundsätzlich anders zu denken. Auch der sogenannte offene oder schülerzentrierte Unterricht impliziert keine grundsätzlich veränderte gegenseitige Rollenzuschreibung (vgl. Bethge, 2015).

Hinzu kommt aus Sicht der Autorin, dass die Vielfalt der unterschiedlichen Anforderungen an Schule sich auch in der Kommunikation im Kollegium widerspiegelt. Da, wo man früher annehmen konnte, einer Meinung zu sein, weil es klare und eindeutige Vorgehensweisen gab oder zu geben schien und man als Kollegium nicht darüber beraten musste, wie das Problem zu lösen sei, treten plötzlich unterschiedliche Auffassungen zutage, da nun Entscheidungen zu treffen sind. Bspw.: Will ich den schwierigen Schüler behalten oder gebe ich ihn ab? Was ist besser für wen? Sind die Lernschwierigkeiten von X so gravierend, dass ich eine Anforderung für eine sonderpädagogische Begutachtung stelle oder irre ich mich und blamiere mich am Ende noch? Ist es für die Entwicklung des Neuankommelings aus Y günstiger, seine Leistungen zu benoten oder eher nicht? Sollte Z Nachteilsausgleich erhalten oder nicht?

2 Neue Herausforderungen für die Lehrer(fort)bildung

Die Vielfalt der Herausforderungen legt nahe, dass auch Lehrer(fort)bildung angehalten ist, scheinbar Selbstverständliches auf konstruktive Weise in Frage zu stellen. Insbesondere steht sie ihrerseits vor der Herausforderung auf die scheinbar immer

kürzere Taktung von Veränderungen zu reagieren und zu hinterfragen, ob ein additives und reaktives Vorgehen, bei dem für eine neue Herausforderung möglichst schnell ein passendes Fortbildungsangebot kreiert wird, ausreichend ist, um die Lehrkräfte bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen hinreichend zu unterstützen. Bedacht werden sollte bei der Konzeption von Lehrerfortbildungen darüber hinaus, dass Veränderungen stets Chancen und Risiken beinhalten und tendenziell Ängste hervorbringen, insbesondere dann, wenn die Folgen der Veränderung nicht absehbar sind und tradierte Berufsbilder infrage stellen. Die Sorge, die Komplexität der identifizierten Erwartungen und (Lern) Anforderungen nicht bewältigen zu können, kann zu einem Bedrohungserleben (Holzkamp, 1995) führen. Insofern wirft die Analyse der vielfältigen Herausforderungen die Frage auf, ob Themen, die an tradierten Berufsbildern und dem professionellen Selbstkonzept rütteln, in der Fortbildung überhaupt dauerhaft zu verankern sind. Mit anderen Worten: Welchen Beitrag kann Lehrerfortbildung leisten, um andere Bilder von Unterricht zu entwerfen und in einem zweiten Schritt zu verfestigen?

Blickt man aus der Draufsicht auf die sehr vielfältigen und sehr unterschiedlichen Herausforderungen, lässt sich eine Aufgabe von Lehrerfortbildung auch als eine auf Ko-Konstruktion ausgerichtete Intervention fassen, die zwischen den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen, den bildungspolitischen Zielstellungen und den Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfen und –bedürfnissen der Lehrkräfte zu vermitteln sucht.

Das Ziel einer wirklich unterstützenden Lehrerfortbildung im Kontext von Heterogenität sollte aus Sicht der Autorin darin bestehen, die Lehrkräfte in ihrer professionellen Subjektposition (Knauer 2006) so zu stärken, dass sie bereit sind oder/und sich prinzipiell vorstellen können, die eigene professionelle Biografie anders zu erzählen, denn nicht selten klingen Geschichten, die Lehrkräfte über ihren Alltag erzählen, als fungierten sie selbst als Objekte in einem von ihnen wenig beeinflussbaren System. Wir haben aber, wie Maturana (2002) schreibt, immer eine Wahl. Nur scheint uns die Konsequenz einer Option mitunter so wenig verlockend, dass wir meinen, keine Wahl zu haben. Handeln bedeutet also immer auch zu wählen und sich zu entscheiden.

3 Unterstützungsprogramm des ThILLM im Kontext von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Vor diesem Hintergrund wurde vom ThILLM ein Qualifizierungskonzept entwickelt, dass die Teilnehmenden im Umgang mit Heterogenität stärken und sie dabei unterstützen soll, sich die je eigenen professionellen Kompetenzen aus einer veränderten Perspektive bewusst zu machen, zu reflektieren, weiter zu spezifizieren und auszubauen. Theoretische Grundlage des Programms bilden – neben einer konsequent systemischen Herangehensweise – grundlegendes Wissen zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie der Lernbegriff der Subjektwissenschaft.

3.1 Ziele des Programms

Splittet man das große Ziel, ko-konstruktive Vermittlung zu unterstützen, ein wenig auf, ergeben sich für die Basiskurse folgende Teilziele oder Fortbildungsschwerpunkte: Fortwährender Ausbau der professionellen Kompetenzen in den Bereichen

- professionellen pädagogischen Handelns
- der Kommunikation und Kooperation
- des Managements im Kontext von Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit sowie
- Schutz/Erhalt der eigenen körperlichen und seelischen Gesundheit und
- Vernetzung (Kooperation & Ko-Konstruktion).

Auch soll durch die Kursgestaltung deutlich werden, dass die scheinbar einzelnen Themen miteinander vernetzt sind und nicht ausschließlich additiv, sondern auch integrativ bearbeitet werden können.

3.2 Struktur des Programms

Das Programm ruht auf drei Säulen, deren bedeutsamste die Basiskurse darstellen. In ihnen bearbeiten die Teilnehmenden umfangreichere Themen zum Umgang mit Heterogenität, die eine längerfristige Auseinandersetzung erfordern wie bspw. der Umgang mit schwierigem Verhalten, die Zusammenarbeit im Team oder die Gestaltung inklusionsorientierten Fachunterrichts. Vermittelt werden neueste wissenschaftliche Erkenntnisse sowie grundlegende Wissensbestände. Zugleich wird die Reflexion der vorherigen als auch der neu gewonnenen Ansichten, Gewohnheiten und Überzeugungen angeregt und unterstützt. Bei der Konzipierung der Basiskurse wurden grundlegende Wissensbestände über die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen berücksichtigt (Lipowski, 2017).

Jeder Kurs umfasst zwischen 120 und 200 Fortbildungsstunden zuzüglich dem reflektieren Erproben neuer Handlungsweisen und erstreckt sich über ca. zwei Jahre. Infolgedessen ist zwischen den einzelnen ein- oder mehrtägigen Veranstaltungen genügend Zeit, um die Erkenntnisse der jeweiligen Einzelveranstaltung zu erproben und für sich persönlich zu adaptieren. Die Struktur der Basiskurse gestaltet sich folglich in einem periodisch wiederkehrenden Dreischritt: Input –Erprobung –Möglichkeit zur Reflexion in der folgenden Sitzung.

Ferner bilden die Teilnehmenden jedes Kurses während der Kurslaufzeit eine feste Lerngruppe und es wird angeregt, dass zwei oder mehr Lehrkräfte eines Teams an einem Kurs teilnehmen.

Die Absolvierung eines Basiskurses bildet die Grundlage für den Erwerb eines Zertifikats im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes zum Umgang mit Heterogenität. Um dieses zu erwerben, ist von dem jeweiligen Teilnehmenden zusätzlich noch eine Eigenleistung zu erbringen.

Die zweite und die dritte Säule dienen der Vernetzung sowie dem Blick über den Basiskurs hinaus. Sie bilden spezielle Themen und Themenreihen zu bildungspolitischen Querschnittsthemen wie bspw. Digitalisierung oder Demokratiepädagogik, ab und bestehen aus frei wählbaren Angeboten und Arbeitsgruppen. Sie ermöglichen es, relativ zeitnah auf konkrete Fortbildungsbefürfnisse und -bedarfe zu reagieren.

Höhepunkte stellen Tagungen dar, die an wechselnden Orten halbjährlich den Start neuer Basiskurse sowie die Ausreichung der Zertifikate verbinden und zugleich eine Möglichkeit zur Vernetzung bieten. Im

Mittelpunkt jeder Tagung steht ein Querschnittsthema.

3.3 Kursinhalte, personelle Struktur und Ausgestaltung des Kurses

Für jeden Kurs existiert ein transparentes Rahmencurriculum, das im Verlauf des Kurses von Teilnehmenden und Dozenten gemeinsam im Dialog (aus)gestaltet wird. Dieses geht in allen Kursen von der Perspektive der Lehrkraft aus und sucht das zu nutzen, was dieser an Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung steht wie bspw. der Lerngegenstand. Auf die gruppierende Kategorisierung von Schüler*innen auf Grund unveränderbarer Merkmale wird hingegen verzichtet.

Die Teilnehmenden ihrerseits sind herausgefordert, ihre je eigenen Bezüge zu den Themenschwerpunkten und Methoden des Kurses zu finden und allgemeine Ideen für sich selbst und ihren Kontext zu adaptieren und auch wieder in die Kursgestaltung einzubringen. Dies schließt ein, dass keine Vorgabe von richtigen Lösungen, wohl aber von gangbaren und möglichen Lösungen, erfolgt.

Die Teilnehmenden bilden zwar eine feste Gruppe, jedoch ist bei der Gesamtzusammensetzung des Kurses die Teilnahme von Tandems aus verschiedenen Schularten, mit unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten und unterschiedlichem (Dienst) Alter oder Geschlecht, ausdrücklich erwünscht, denn die verschiedenen Heterogenitätsaspekte, durch die sich die Teilnehmenden voneinander unterscheiden, führen dazu, dass sie von unterschiedlichen Standpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Themen des

Kurses blicken. Wenn es gelingt, diese verschiedenen Perspektiven wieder in den Kurs einzubringen, führt dies zu zahlreichen Ko-Konstruktionsprozessen sowie andererseits auch zur Schärfung der je eigenen Argumentation.

Begleitet werden die Kurse von einem oder zwei festen Dozent*innen, die nur punktuell weitere Expertisen als Gäste einladen. Auf diese Weise können die Bezugnahme auf die vorherigen Themen sowie die Möglichkeit zur Reflexion gewährleistet werden.

Ferner wird im Rahmen der Kursgestaltung die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander sowie die Bildung professioneller Lerngemeinschaften unmittelbar angeregt und unterstützt, bspw. durch Aufforderungen wie die folgenden:

- Bitte wählen Sie mittels Blickkontakt eine Person als Arbeits*partnerin, mit der Sie bisher noch nicht so viel zu tun hatten oder noch nicht gearbeitet haben.
- Bitte wählen Sie mittels Blickkontakt eine Person als Arbeits*partnerin, so dass Sie zu für Sie befriedigenden Fortbildungsergebnissen kommen.

Anders als bei der Zuordnung zur Partner- oder Gruppenarbeit über ein Losverfahren oder die vollkommen freie Wahl eines Arbeitspartners wird immer wieder eine Vernetzung aus der Subjektposition heraus angeregt. Mit diesem Vorgehen soll auch die soziale Vernetzung in der Gruppe gestärkt werden.

4 Begleitforschung

Die Begleitforschung sucht Antwortansätze auf folgende Forschungsfragen:

- Wie verändert sich das professionelle Selbstverständnis der Teilnehmenden im Verlauf des Kurses?

- Wie nehmen Teilnehmer*innen ihre Subjektposition wahr?

Ausgewählte Teilfragen sind in diesem Zusammenhang: Wie bringen sie sich bspw. in die Ausgestaltung des Rahmencurriculums ein? Inwiefern formulieren sie eigene Ziele und Bedarfe? Inwiefern nutzen sie die Chance des Ausprobierens und Wieder-Einbringens in den Kurs?

- Wie verändern sich Fortbildungsinhalte, -methoden und ggf. sogar Ziele, wenn die Ausgestaltung und Umsetzung des Curriculums im Dialog erfolgt?

- Inwiefern erleben sie selbst einen veränderten Blick auf Heterogenität und vermögen Vielfalt (noch) besser als bisher als Ressource zu nutzen?

- Inwiefern vermag Lehrerfortbildung überhaupt so umfangreiche und auch tendenziell diffuse Themen wie bspw. Inklusionsorientierung in Schule und Unterricht, die zudem die Selbstbilder und Haltungen der Teilnehmenden tangieren, zu bedienen?

- Inwiefern kann Lehrerfortbildung zu einem schützenden Raum werden, in dem man Neues und bisher Unbekanntes erproben kann?

4.1 Verwendete Methoden

Die Datenerhebung: erfolgt unter Nutzung folgender Methoden:

- Dokumentation Beobachtungen (Gedächtnisprotokolle, Fallvignetten, Fotografie, Skizzen, indirekte Rückmeldungen über Dritte)
- Sammlung freiwillig angebotener Daten (E-Mail-Berichte, Fotos, entstandene Objekte, bspw. Unterrichtsplanung, Lernmaterialien, Filme)
- Gruppeninterview
- Befragungen (Qualitative Erhebung; Leitfadengestützte Interviews, Fragebögen)
- Art und Qualität der Eigenleistung
Die Datenauswertung erfolgt unter Nutzung folgender Methoden:
 - Qualitative Inhaltsanalyse
 - Rekonstruktion
 - Fallvignetten und Fallstudie
 - Fragebögen mittels SPSS

4.2 Erste Daten

In die abschließenden Evaluationsbögen wurden Aussagen aufgenommen, die von einzelnen Kursteilnehmer*innen im Verlauf des Kurses getroffen wurden. Dabei wurden u.a. folgende ausgewählte Themenbereiche berücksichtigt:

a) Heterogenitätserleben

Alle Teilnehmenden, die sich bisher an der Befragung beteiligten stimmten der Aussage „Die schulartübergreifende Teilnehmergruppe war bereichernd und impulsgebend für meinen Lernprozess“ mindestens überwiegend, 81% sogar vollkommen zu.

Der Aussage „Die schulamtsübergreifende Teilnehmergruppe war bereichernd und

impulsgebend für meinen Lernprozess“ stimmten immerhin 75% vollkommen oder überwiegend zu, wobei die Nichtzustimmungen vorrangig damit begründet wurden, dass dies zu langen Fahrwegen führe und die Vernetzung erschwere.

Alle Teilnehmenden stimmten der Aussage „Ich konnte mich mit meinen Stärken in den Kurs einbringen“ zu und ergänzten diese Einschätzung u.a. durch Erklärungen wie diese: „Wir sind alle verschieden und jeder kann etwas Anderes zum Gelingen des Kurses beitragen“ oder „Es ist schade, dass in diesem Kurs keine Männer dabei sind.“

b) Wirksamkeitserleben der Teilnehmenden

Bei den Aussagen über wahrgenommene Veränderungen im Unterricht handelt es sich um Selbstaussagen. Dennoch kann es als beachtenswert angesehen werden, dass 95 % der Teilnehmenden der Aussage „Mein Unterricht hat durch die Teilnahme am Kurs an Qualität gewonnen“ überwiegend oder vollkommen zustimmten, denn es bedeutet in der Retrospektive, dass aus der Sicht der Lehrkräfte sich die Qualität des Unterrichts noch steigern konnte. Exemplarisch seien auch Antworten auf die offenen Fragen und Aussagen aus einem Gruppeninterview angeführt, die illustrieren sollen, welche unterschiedlichen Wirkungen von den Lehrkräften genannt werden:

- „Beziehung zu Schülern verbessert – hat funktioniert“
- „Concept Map in Ansätzen beim Thema „Schottland“. Dabei habe ich gleich neue Vokabeln mit eingebaut. Eine Schülerin sagte mir vor kurzem, dass ihr diese Methode sehr geholfen habe, diese Wörter zu behalten.“

• Was sich in meinem Unterricht verändert hat: Die Schüler*innen wirken motivierter. Sie fangen bereitwilliger an zu arbeiten, bleiben länger dran – aber in den Leistungen hat sich das bisher nicht niedergeschlagen“

• Es wurde ein Perspektivwechsel vorgenommen und so Machbarkeit angeregt. Bestärkt durch die Gruppe wurden eigene Erfahrungen gesammelt und mit den Erfahrungen der anderen abgeglichen.

• Wir kommunizieren konstruktiver.
• Die Schulkultur inklusionsorientierter zu gestalten hat jedoch Grenzen. Das ist sicher eher möglich, wenn ein Team einer Schule an der Fortbildung teilnimmt.

Bitte charakterisieren Sie den Kurs rückblickend mit wenigen Aussagen:

- „Meine Argumentation in Bezug auf Inklusion hat sich, insbesondere gegenüber den Kolleg*innen verändert.“
„Wir konnten unser Wissen erweitern und haben eine andere Sicht auf das Thema Inklusion gewonnen.“
- „Wir sind inklusionsgeblendet und schauen durch die Inklusionsbrille“;
- „Ich erlebe mich selbst als empathischer.“
- „Stärkeres Wahrnehmen der Entwicklung jedes einzelnen bzw. diese stärker in den Blick zu nehmen und an jeden Forderungen zu stellen und für jeden Förderung anzubieten mit dem Ziel, die Schüler dabei zu unterstützen, ihre Stärken zu stärken“
- „Wir haben den eigenen Unterricht verändert.“
- „Meine Sicht auf Fortbildungen hat sich verändert.“

Aber auch Verunsicherung:

„Gerät mein Unterricht vollkommen aus den Fugen, wenn ich meine gewohnten Methoden ersetze? Bin das immer noch ich?“

Wie eingangs dargestellt, bildet die Stärkung und bewusstere Wahrnehmung der professionellen Subjektposition der Lehrkräfte ein Ziel und auch ein Merkmal der Basiskurse ab. Die Lehrkräfte wurden deshalb aufgefordert, einzuschätzen, ob die Aussage „Ich probiere neue Ideen/Handlungen aus“ auf sie persönlich zutrifft. Alle Teilnehmenden stimmten der Aussage mindestens teilweise zu, die Hälfte der Befragten sogar vollkommen. Dies kann als ein partieller Ansatz für einen Fortbildungserfolg in puncto Wahrnehmen der eigenen Subjektposition angesehen werden, da innerhalb des Kurses keine Handlungsanweisungen oder abarbeitbare Programme angeboten werden, sondern eigene Adaptationen der Fortbildungsthemen der Erprobung voraus gehen müssen (s. 3.3).

c) Wirksamkeitserleben der Dozentinnen

Aus der Perspektive der Dozentinnen zeigt sich die Wirksamkeit der Basiskurse u.a. in Beobachtungen wie den folgenden, den einzelnen Wirksamkeitsebenen zugeordneten:

- **Ebene 1:** Lehrpersonen bedanken sich, zeigen sich aufgeschlossen.
- **Ebene 2:** Lehrpersonen fragen nach, berichten von eigenen Erfahrungen & Umsetzungsbemühungen, erbitten auch zwischen den Sitzungen Rückmeldungen von Seiten der Dozent*innen, haben Ordner angelegt

Dass bereits vieles geschafft wurde, wird ganz besonders dann deutlich, wenn „Nachzügler“ noch in den Kurs hineinwollen.

- **Ebene 3:** Elemente der Fortbildung aber auch andere Methode werden ausprobiert & Produkte wie bspw. veränderte Unterrichtsplanung, angefertigtes Material etc. werden mitgebracht.

Auch zeigen einige Teilnehmer*innen Eigeninitiative und gestalten selbst schulinterne Fortbildungen zu Schwerpunkten des Kurses

- **Ebene 4:** Entwicklung der Schülerinnen und Schüler?

Hier sind noch die meisten Fragezeichen zu verzeichnen.

Trotz des allgemein sehr positiven Feedbacks verlassen immer auch Teilnehmende die Kurse aus unterschiedlichen Gründen.

5 Abschließende Gedanken

Auf die bereits abgeschlossenen Basiskurse blickend sind noch längst nicht alle Fragen beantwortet. Vor allem die wohl bedeutsamste Frage: „Welche Gründe haben Lehrkräfte dieses Angebot zu wählen?“ scheint momentan noch nicht einmal ansatzweise beantwortet zu sein. Hier scheint sich die Begriffsverwirrung, die im Kontext von Themen wie Vielfalt, Heterogenität, Inklusion, Inklusionsorientierung und Integration spürbar ist, kontraproduktiv auszuwirken. Die akademische Diskussion, ob bspw. Inklusionsorientierung weniger sei als Inklusion, ist da wenig hilfreich. Hilfreicher hingegen könnte es sein, die Verwendung des Inklusionsbegriffs weniger auf den Status Quo als auf das Ziel, nämlich Partizipation, zu lenken. Denn nur darum kann es am Ende gehen: Den Lernenden zu ermöglichen, Teil zu haben, teilnehmen zu können, Sich-Einbringen zu dürfen und zu können. Dabei-Sein, Mitmachen.

Auch verdichtet sich die Idee, dass die Lehrerfortbildung selbst zur Ressource für die eigene Arbeit werden könnte, insbesondere dann, wenn sich professionelle Lerngruppen verstetigen. So arbeitet bspw. noch mindestens eine Gruppe des Basiskurses, der im Sommer 2016 abgeschlossen wurde. Dies setzt aber voraus, dass sich Lehrerbildung nicht nur an den Inhalten messen lassen kann, sondern auch an den vorhandenen Möglichkeiten, um Kraft zu schöpfen. Es gilt auch in der Lehrerbildung „zu lernen, zusammen zu leben“ und „zu lernen zu sein“ (Delors 1997).

Nicht zuletzt scheint die dialogische Gestaltung die Wahrnahme der je eigenen Subjektposition zu unterstützen.

Literatur

- Bethge, A. (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen. Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Booth, T. und Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Amirpur, M.L. Braunsteiner, H. Denno, E. Plate, A. Platte. Weinheim und Basel: BELTZ
- Delors, J. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the classroom. Cambridge, Massachusetts and London England: Harvard University Press
- Jantowski, A. & Bethge, A. (2017): Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieher/-innen. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft. 1/2017 3.Jahrgang, S. 32 -39

Knauer, S. (2006): Zur (Wieder)Entdeckung der Lehrer als Subjekte... Ein subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., S. 241–256. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Lipowski, F. (2017): Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Was sagt die Wissenschaft? Abrufbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Lipowsky_autorisiert.pdf [5.5.2019]

Maturana, H.R. und Pörksen, B. (2002): Vom Sein zum Tun: Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag

THIILM (2015): Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ Abrufbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive [5.5.2019]

In unserer heutigen Alltagswelt sind digitale Technologien ubiquitär. Alle Berufsfelder kommen unweigerlich damit in Berührung. Die rasante Entwicklung der digitalen Welt verändert unseren Alltag nachhaltig. Die KMK beschreibt die Medienkompetenz „als unverzichtbare Schlüsselkompetenz“ (KMK 2012). Mit der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ wurde in Deutschland 2016 eine Initiative gestartet, die zu Veränderungen im Verständnis von schulischem Lernen führen und sich auf die Gestaltung von Lernprozessen auch in der formellen Bildung auswirken wird.

Lehrende müssen in ihrer täglichen Berufspraxis vielfältige Lernprozesse initiieren, entwickeln und begleiten. Sie nutzen dafür schon immer verschiedenste Medien. Digitale Medien verfügen über ein großes Potenzial für die Gestaltung individueller Lehr- und Lernprozesse. Damit diese genutzt werden können, sind mediendidaktische Kenntnisse aller Lehrenden, ein passfähiges Repertoire sowie professionelle Handlungskompetenzen entsprechende Voraussetzungen. Aus diesem Grund muss der Erwerb von Medienkompetenz selbstverständlicher curricularer Schwerpunkt in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden sein. „Kompetenzentwicklung ist ein erfahrungsbasierter Prozess, der durch Reflexion begleitet und gestärkt wird.“ (Arnold und Gómez Tutor 2007). Medien müssen in der Lehrerausbildung somit Inhalt als auch Mittel der aus-

bildungsbezogenen Kommunikation sein, damit Erfahrungen möglich werden (vgl. Krotz 2007, S. 58).

Mit diesem Beitrag soll das Seminar- und Schulentwicklungsprojekt der „Schuladoption“ vorgestellt werden, welches zum einen das Ziel verfolgt, einen verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit Medien zu fördern und erfahrungsorientiert den Erwerb von Handlungskompetenzen zu ermöglichen. Zum anderen regt es in der „adoptierten“ Ausbildungsschule Schulentwicklungsprozesse an und trägt darüber hinaus im Rahmen eines Seminarentwicklungsprozesses zur Erweiterung der Medienkompetenz der Ausbildenden bei.

Die Herausforderung der Entwicklung von Handlungskompetenzen

Digitale Technologien können verunsichern, ggf. vorhandene Kenntnisse entwerten, aber sie stellen in jedem Fall eine neue Herausforderung für alle Lehrenden dar. Sie zwingen zum Lernen, können faszinieren und verändern bspw. die Kommunikation untereinander. Die Anforderungen an Lehrende sind im Hinblick auf einen funktionalen, effektiven und routinierten Einsatz von Medien und Technologien in Unterricht und Seminar vielfältig. Dabei

bedeutet Medienkompetenz jedoch mehr als Bedienkompetenz. Sie stellt eine didaktische und pädagogische Herausforderung für alle Lehrenden in Schule und Ausbildung dar. „Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen. Das bedeutet, Lehrkräfte müssen mit den Medien und Medientechnologien kompetent und didaktisch reflektiert umgehen können, sie müssen gleichermaßen in der Lage sein, Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht zum Thema zu machen, Medienangebote zu analysieren und umfassend darüber zu reflektieren, gestalterische und kreative Prozesse mit Medien zu unterstützen und mit Schülerinnen und Schülern über Medienwirkungen zu sprechen“ (KMK 2012).

Für den Vorbereitungsdienst stellt sich demnach die Frage, wie geeignete Lernprozesse zur Förderung von Medienkompetenz und insbesondere zum Erwerb von Handlungskompetenzen initiiert werden können. Mit Lehrkompetenz ist jenes Bündel an Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen gemeint, über welches Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse zu fördern und Unterricht gestalten zu können (vgl. Reinmann 2011). Dabei geht es um eine Verbindung aus fachlichem und fachdidaktischem Wissen, praktischen Erfahrungen mit Unterricht, erlernten und trainierten Lehrfertigkeiten, Einsichten und Einstellungen vor allem im Hinblick auf die Interaktion mit den Lernenden, die eigene Rolle sowie die Fähigkeit zur Auswahl geeigneter Medien. In besonderem Maße entscheidend sind dabei die Einstellungen, mit denen eine Lehrkraft an das Unterrichteten herangeht, ihre Haltung gegenüber den Lernenden und die Bereitschaft, im Unter-

richt die Voraussetzungen, Fähigkeiten und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

Korthagen (2002) weist auf die bedeutungsvolle Rolle der Reflexionsfähigkeit von Lehrenden hin. „Situative Handlungskompetenz“ wird aus reflektierter Erfahrung erworben (Duxa 2001, S.66). In seinem zyklischen Prozess der Reflexion unterscheidet Korthagen fünf Phasen (Abb. 1): „1. Handeln, 2. auf diese Erfahrung zurückblicken und 3. wichtige Aspekte dieser Erfahrung festhalten, 4. nach alternativen Verhaltensweisen suchen und 5. diese ausprobieren, was zu neuen Erfahrungen führt, die wiederum Ausgangspunkt eines neuen Zyklus sind.“ (Korthagen 2002, S. 49).

Dem in diesem Beitrag dargestellten Ausbildungsprojekt liegt der in Abbildung 1 dargestellte Reflexionszirkel zugrunde. Dieser zyklische Prozess entspricht stark dem Ansatz innovativer Lernumgebungen nach Wahl (vgl. Wahl 2006). Ausgangspunkt ist in beiden Modellen die konkrete Handlung (Phase 1). Diese wird reflektiert (Phase 2). Methodisch gibt es hierbei verschiedene Möglichkeiten, bspw. Selbstreflexion, Videografie, Team-Teaching oder Erfahrungsaustausch. „In Phase 3 kann das Bedürfnis nach theoretischen Elementen auftreten“ (Korthagen 2002, S. 49). Wahl (2006) nutzt in Phase 3 und 4 die bei den (angehenden) Lehrenden vorhandenen subjektiven Theorien mittlerer und größerer Reichweite, woraus Handlungsalternativen entwickelt werden. Mit einem Training, das in Phase 4 oder 5 angesiedelt sein kann, werden diese Alternativen in neues Handeln überführt, das dann in die eigene Praxis übertragen wird. Die Wirksamkeit dieses neuen Handelns wird wiederum durch Reflexion überprüft. Der Zyklus wiederholt sich. Eine wichtige Voraussetzung

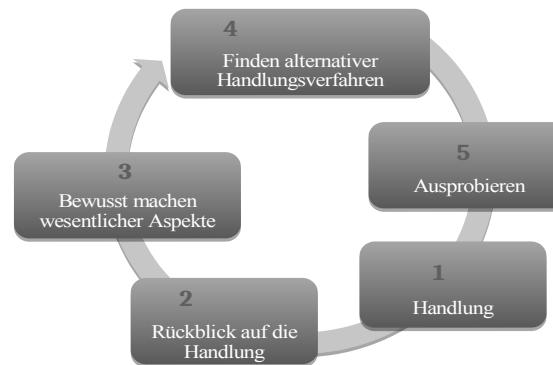


Abbildung 1: Lernen aus Erfahrung als zyklischer Prozess der Reflexion (vgl. Korthagen 2002)

zum Erlernen von Handlungskompetenz ist demnach die Bereitschaft von Lehrkräften sowie die Fähigkeit, das eigene unterrichtliche Handeln immer wieder zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Idee einer „Schuladoption“

Ausgehend von Deweys Aussage „Ein Gramm Erfahrung ist ... besser als eine Tonne Theorie“ (Gudjons 2008, S. 77) entstand die Idee, einen Teil der Ausbildung zum Erwerb von Medienkompetenz im Rahmen einer Projektwoche zu organisieren, um den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zunächst eigene Erfahrungen im Umgang mit (digitalen) Medien zu ermöglichen. Damit orientiert sich das Konzept dieser Projektwoche am Ansatz der „Projektorganisation des Lernens“, welcher in den KMK-Standards für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte empfohlen wird (KMK 2014, S. 5).

Ramberg, Lehrender an der Norwegian University of Science and Technology Trondheim, initiierte an seiner Universität das Partnerschaftsmodell der Schuladoption. Hier „adoptieren“ Studierende gemeinsam mit ihren Dozenten eine Schule und über-

nehmen für einen oder mehrere Tage den gesamten Unterricht sowie die Schulorganisation. Am Ende eines jeden Unterrichtstages werden die erworbenen Erfahrungen reflektiert und nächste Schritte entwickelt. Mit dem Partnerschaftsmodell wird an der NTNU Trondheim der Ansatz Korthagens umgesetzt. „Korthagen (2001) describes a teacher education model where theory and teaching practice form a coherent entity as ‘realistic teacher education’ and believes this will be characterized by taking as its starting point the student’s own practical experience as a teacher in school, which will further systematic reflection“ (Ramberg & Haugaløkken 2012, S. 3). Ziel dieses Lernformates ist es vor allem, durch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung zur Entwicklung von Professionalität beizutragen. Darüber hinaus erleben die Studierenden verschiedene Zusammenarbeitsformen, bspw. Teamteaching, kollegiale Hospitationen oder die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe. Des Weiteren leistet dieses Partnerschaftsmodell einen Beitrag zur Schulentwicklung der „adoptierten“ Schule. Während die Studierenden und Dozierenden den Unterricht gestalten und die Schule leiten, nimmt das

Kollegium der Schule an einer Lehrerfortbildung teil.

Von dieser Idee inspiriert, wurde am Staatlichen Studienseminar für Lehrerausbildung Gera, Lehramt an Grundschulen, das Medienschulprojekt „Schuladoption“, entwickelt. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für das Lehramt an Grundschulen sowie die für das Lehramt Förderpädagogik bereiten sich im Rahmen einer Medienprojektwoche gemeinsam mit den Fachleiterinnen und Fachleitern beider Schularten auf die „Schuladoption“ vor und übernehmen an einem Tag in Kooperation mit ihren Ausbildenden die Organisation, Durchführung, Präsentation sowie Reflexion des Medienschulprojekttages an einer Grundschule, während das gesamte Kollegium der jeweiligen Grundschule an einer schulinternen Fortbildung teilnimmt. Damit wird die Idee des Trondheimer Partnerschaftsmodells am Staatlichen Studienseminar Gera auf den Kontext Medien übertragen. „One of the most important activities in the partnership model is the arrangement of regular seminars attended by the students and the staff members of the partnership. At these seminars an attempt is made to link theory and teaching practice“ (Ramberg & Haugaløkken 2012, S. 15). In den Seminarveranstaltungen und Workshops der Projektwoche „Medien“ sammeln die auszubildenden Lehrkräfte zunächst eigene Erfahrungen im Umgang mit Medien, die reflektiert werden. Darüber hinaus erfolgt eine theoretische Grundlegung, die wiederum in Handlungsalternativen umgesetzt wird. Ausgehend von den eigenen praktischen Erfahrungen übertragen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihre Ideen in eine Projektplanung für den Tag der „Schuladoption“.

Die Projektwoche Medien

Die Projektwoche als erster Teil des Ausbildungsprojektes findet an einem außerschulischen Lernort, in einem Schullandheim statt, in welchem die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Medien gegeben sind. Als Kooperationspartner konnte die Thüringer Landesmedienanstalt gewonnen werden.

Strukturelle Elemente dieser Projektwoche sind Reflexionsschleifen, Vorträge mit Interaktionsphasen, Workshops, tägliche Interaktionen für einen gemeinsamen Tagesbeginn und -ausklang, Zwischenpräsentationen sowie die Abschlusspräsentation. Ausgangspunkt dieser Medienprojekttage bilden die eigenen Erfahrungen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Umgang mit Medien. Damit wird der biographisch-reflexive Ansatz aus den KMK-Standards für die Lehrerbildung aufgegriffen (KMK 2014, S. 2), der sich in der Dimension 1 nach Buschhaus (vgl. Albrecht und Reverman 2016, S. 176) wiederfindet, aufgegriffen. Die auszubildenden Lehrkräfte setzen sich reflexiv mit eigenen Medienerfahrungen auseinander. Sie wählen sich in einen der angebotenen Workshops ein und entscheiden sich damit für die individuelle Auseinandersetzung mit einem der folgenden Medien: Film, TrickboXX, Hör-, Schatten- oder Puppenspiel, Erklärvideo, Calliope bzw. Dokumentation. Nicht alle Workshops nutzen digitale bzw. quartäre Medien. Dies ist in der besonderen Spezifik der Schularbeit Grundschule begründet und findet seine Widerspiegelung im Thüringer Kursplan Medienkunde für die Grundschule (vgl. TMBJS 2017). Abbildung 2 zeigt in einer Übersicht die in den Workshops verwendeten Medien in der Klassifikation nach Pross (vgl. Hickethier 2007) und Faßler (vgl. Faßler 1997).

Workshop	Medien
Dokumentation	<i>Verwendung tertiärer und quartärer Medien:</i> Tablet und PC (Filmbearbeitungs- bzw. Schnittprogramm, Blog, Programm zur Erstellung von e-books)
Film	<i>Verwendung tertiärer und quartärer Medien:</i> digitaler Schnittplatz, digitale Kameratechnik und weiteres technisches Equipment zum Filmen (in Kooperation mit der TLM)
Hörspiel	<i>Verwendung tertiärer Medien:</i> digitaler Schnittplatz im Tonstudio des Schullandheimes Heubach, digitales Aufnahmegerät
Puppenspiel	<i>Verwendung primärer, sekundärer und tertiärer Medien:</i> Gestik, Sprache, CD-Player, MP3-Player, Speichermedien zum Abspielen von Musik am PC
Schattenspiel	<i>Verwendung primärer, sekundärer und tertiärer Medien:</i> Sprache, Gestik, (Schatten-)Bildmaterial, CD-Player, MP3-Player, Speichermedien zum Abspielen von Musik am PC, Overheadprojektor
TrickboXX	<i>Verwendung sekundärer, tertiärer und quartärer Medien:</i> Sprache, Bildmaterial, TrickboXX ¹ , digitale Kamera, Filmaufnahmeprogramm, Stop Motion Studio
Erklärvideo	<i>Verwendung tertiärer und quartärer Medien:</i> Tablet, Tools zur Erstellung von Erklärvideos
Calliope	<i>Verwendung tertiärer und quartärer Medien:</i> Micro-Controller: Calliope mini, iPad (App: Calliope mini), PC (Calliope Editor: open Roberta lab)

Abbildung 2: In den Workshops verwendete Medien

Abbildung 3 zeigt in Spalte 1 die für die Arbeit in den Workshops formulierten Ziele. Den Zielstellungen werden Bezüge zu den Dimensionen medienpädagogischer Grundbildung nach Buschhaus (Spalte 2) sowie Bezüge zur Umsetzung der Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke (Spalte 3) zugeordnet. Diese Dimensionen der Medienkompetenz können zum einen

auf die Ebene der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, zum anderen auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler bezogen werden.

Die von den zukünftigen Lehrkräften im eigenen Tun und Erproben in den Workshops gesammelten Erfahrungen werden reflektiert und für die Planung der Aktivitäten am Schulmedientag transferiert und modifiziert. Dieses Vorgehen entspricht aus didaktischer Sicht Korthagens zirkularem Prozess des Lernens aus Erfahrungen (vgl. Abb. 1).

¹ „Die TRICKBOXX ist ein mobiles Trickfilmstudio. Mit ihr entstehen schnell und eindrucksvoll Trickfilme. Vor allem für Kindergruppen ist die TRICKBOXX ideal. Die Arbeit mit der TRICKBOXX bietet Kindern Einblicke in die Mediennutzung und Mediendokumentation, fördert sie in der aktiven Auseinandersetzung mit Medien in ihrer Mediennutzung und bietet kreative Gestaltungsmöglichkeiten ohne technischen Aufwand“ (<http://www.lfk.de/mediенkompetenz-fortbildung/arbeitmaterialien/materialien-medienkompetenz001.html>).

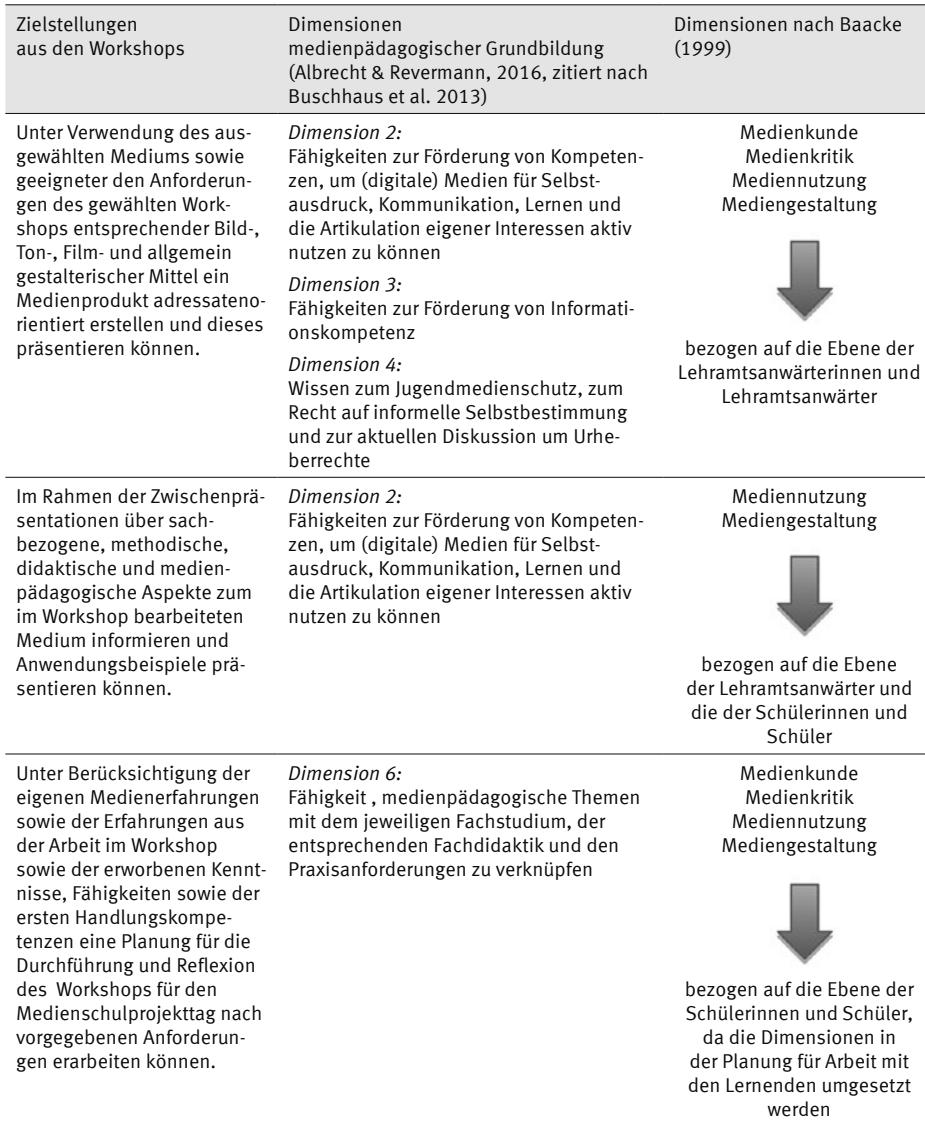


Abbildung 3: Ziele der Workshops unter Zuordnung der sechs Dimensionen medienpädagogischen Grundbildung nach Buschhaus (et al. 2013) und der vier Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke (1999)

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Medienerfahrungen sowie der Medienwelt von Grundschulkindern • Grundkurs Medienbildung • Einführung in das Projekt „Schuladaption“ • Einführung in die Workshoparbeit 	Gemeinsame Interaktionen • Interaktionsspiele (analog und digital) erproben, welche am Schulprojekttag eingesetzt werden können			
	Arbeit in den Workshops • siehe Abb. 3 • Planung des Schulmedientages • Vorbereitung der Zwischenpräsentationen • Bearbeitung des Wochenjournals	Abschlusspräsentation • eigenes Medienprodukt • Planung des Projekttages (Plakat Abb.5), Materialbedarf, Sachanalyse, Lernbedingungen, didaktisch-methodischer Kommentar, Tagesplanung)		
	Zwischenpräsentationen • Darstellung/ Reflexion der täglichen Erfahrungen aus der Arbeit im Workshop • Vorstellen von Teilergebnissen • Darstellung theoretischer Grundlagen zur Arbeit mit dem Medien	Gesamtreflexion		

Abbildung 4: Wochenübersicht

Abbildung 4 gibt einen Überblick zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Woche. Die Intention dieser Projektwoche Medien entspricht Thomanns Anforderungen an Medienbildungsprozesse, nachdem der Erwerb von Medienkompetenz neben reinem „Wissen-dass und Wissen-wie“ immer auch eine „reflexive Dimension“ enthält (Thomann 2015, S. 11). Die Begleitung von Prozessen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialisation im medialen Rahmen wird ermöglicht durch die begleitete Bearbeitung eines

Medienthemas in den Workshops der Medienwoche sowie durch Kooperation und Feedback am Medienprojekttag in der Schule. Die begriffliche Grundlage findet sich im Rahmen der Pädagogik. – Es handelt sich um ein Ausbildungsprojekt der zweiten Phase der Lehrerbildung. Es gibt eindeutig definierte, praxisbezogene und realisierbare Ziele sowie Leitfäden für die Entwicklung und Bewertung medienpädagogischer Maßnahmen. Umgesetzt werden die Anforderungen aus dem Thüringer Kursplan Medienkunde für die Grundschule so-

wie aus den Standards der Lehrerbildung, Ausbildungscurricula und dem curricularen Schwerpunkt „Medienbildung“. Gleichzeitig werden mit dem gewählten Ausbildungsformat Anforderungen an den Erwerb von Handlungskompetenzen umgesetzt. Eine unmittelbare Bewertung der Projekt ergebnisse erfolgt nicht. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter können jedoch ihre Kenntnisse im Rahmen einer Lernaufgabe² vertiefen, in dem sie die erarbeitete Idee für die Auseinandersetzung mit Medien in ihrer Ausbildungsklasse erproben und ihre individuellen Erfahrungen theoriegeleitet reflektieren sowie das Feedback eines Fachleiters einholen. Die Ergebnisse solcher Lernaufgaben können in die kompetenzorientierte mündliche Prüfung eingebracht werden.

Der Medienprojekttag „Schuladoption“

Das Medienprojekt der „Schuladoption“ ist in Thüringen bisher einmalig. Das Ausbildungsprojekt wird bisher einmal im Halbjahr mit den jeweils neu eingestellten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt Förderpädagogik im Rahmen der Ausbildung am Staatlichen Studienseminar für Lehrerausbildung Gera

² Lernaufgaben ermöglichen den Lehramtsanwärtern, ihre Kompetenzen selbstgesteuert und selbstorganisiert weiterzuentwickeln, indem sie sich selbst inhaltliche Ziele setzen, verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten nutzen und diese Erfahrungen reflektieren. Lernaufgaben können fachbezogen oder fachunabhängig sein und beziehen das Erfahrungswissen der Lehramtsanwärter ein. Sie dokumentieren die Kompetenzentwicklung (vgl. https://www.schulportal-thueringen.de/services/resources/download/public/1217579/LaiV_Katalog_GS_Gera.pdf)

durchgeführt. Ausbildungsschulen können sich für diesen Medienprojekttag bewerben. Während die Auszubildenden und ihre ausbildenden Lehrkräfte an diesem Tag mit den Schülerinnen und Schülern zum Thema Medien arbeiten, nutzen die Lehrenden der Schule diesen Tag für eine schulinterne Fortbildung zu einem selbst gewählten Thema. Für diese schulinterne Fortbildung können Fortbildungssangebote von Seminar- oder Fachleiterinnen und Fachleitern oder externen Referentinnen und Referenten genutzt werden. Aber auch „Lernen durch Besuchen“ ist möglich. Die Lehrkräfte der „adoptierten“ Schule besuchen eine benachbarte Schule, die bereits Erfahrungen in der Arbeit mit (digitalen) Medien gesammelt hat und über eine entsprechende mediale Ausstattung verfügt. Es besteht die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht sowie für einen Erfahrungsaustausch.

Den Zielen für den Medienprojekttag an der Grundschule lassen sich, auf den jeweiligen Workshop bezogen, folgende Lernbereiche des Thüringer Kursplanes Medienkunde für die Grundschule zuordnen: Bedienen und Anwenden, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren. In jedem Workshop werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, zunächst ihr eigenes Medienverhalten zu reflektieren und sich ihrer individuellen Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit dem gewählten Medium bewusst zu werden. In einem zweiten Schritt lernen die Schülerinnen und Schüler die medientechnischen Möglichkeiten und Geräte sowie deren Anwendungen kennen. Danach entwickeln sie für ihr Medienprodukt unter altersangemessener Anleitung eigene, kreative Umsetzungs- bzw. Anwendungsideen, die anschließend schrittweise erarbeitet, erprobt und modelliert werden. Abschließend bereiten die Lernenden in

ihren Workshops eine Präsentation vor, mit dem Ziel, das Interesse der anderen für das von ihnen gewählte Medium zu wecken. Während der Präsentation erleben die Schüler verschiedene Medien und deren Nutzung. Die Schülerinnen und Schüler re-

flektieren und präsentieren ihre Arbeiten. Die Form der Interessen bezogenen, durch die Lehrer im Vorfeld des Tages unterstützten Einwahl der Schüler ermöglicht das Berücksichtigen individueller Vorerfahrungen und Fähigkeiten.



Im Workshop Trickfilm wird ein Storyboard entwickelt und die Figuren sowie der Hintergrund hergestellt. Anschließend entsteht je nach gewählter Technik (Lege-, Figuren- oder Zeichentrick) ein Trickfilm. Gearbeitet wird in Teilgruppen entweder mit der TrickboxX oder dem Tablet (Stop Motion Studio).



In den Workshops Schatten- und Puppenspiel fertigen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Puppen bzw. Figuren an, entwickeln ein Drehbuch und bereiten die Aufführung vor, die videografiert wird.



Die Dokumentationsgruppe interviewt, fotografiert und filmt ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei der Arbeit in den Workshops und bereitet eine Dokumentation für die Präsentation vor. Dabei entstehen Trailer, eBooks, Comics sowie analoge oder digitale Fotodokumentationen.



In der Filmgruppe werden bspw. Bilderrätsel mit Objekten aus dem Schulhaus aufgenommen, die während der Präsentation erraten werden müssen. Außerdem erproben die Kinder verschiedene Filmtricks oder inszenieren Geschichten.



Die Hörspielgruppe schreibt bspw. die Geschichte des im Rahmen der Projektwoche im Schullandheim entstandenen Hörspiels weiter und nimmt die weiterentwickelte Hörgeschichte mit entsprechendem Equipment auf. Es können auch Hörrätsel entstehen.



Im Workshop Erklärvideo reflektieren die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre eigenen Erfahrungen mit Lernvideos. Anschließend erhalten sie eine Einführung in das Programm „Explain Everything“, woran sich kleine Übungen anschließen. Im nächsten Schritt wird das Drehbuch für ein Erklärvideo entwickelt und umgesetzt.



Im Workshop Calliope reflektieren die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre eigenen Erfahrungen mit dem Thema Programmieren und lernen auf spielerische Art wichtige Anforderungen an das Programmieren kennen. Anschließend bewältigen sie mittels einfacher Programmieroberflächen Programmieraufgaben am PC oder Tablet.

Abbildung 5: Übersicht zu den Workshops für die Schülerinnen und Schüler³

³ Fotos aus Abbildung 5: Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildung Gera (AdobeSparkPost)

Alle Schülerinnen und Schüler der Grundschule reflektieren am Ende des Projekttages ihre Erfahrungen mit Hilfe von Feedbackbögen, die von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern vorbereitet wurden. Die Auswertung dieses Feedbacks wird der Schulleitung zur Verfügung gestellt, welche ihre Kolleginnen und Kollegen über die Ergebnisse informiert. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer werden dazu angehalten, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Medien in weiteren Unterrichtsstunden aufzugreifen. Die Ergebnisse der Präsentation zum Projekttag werden der Schule zur Dokumentation und Vorstellung bspw. im Rahmen eines Schulfestes oder Elternabends zur Verfügung gestellt.

Unmittelbar im Anschluss an die Präsentation reflektieren die auszubildenden Lehrkräfte, ihre Fachleiterinnen und Fachleiter sowie die Schulleitung der „adoptierten“ Schule gemeinsam die Erfahrungen, welche an diesem Medienprojekttag gewonnen wurden. Nach ca. vier Wochen folgt eine weitere Seminarveranstaltung, in der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie die ausbildenden Lehrkräfte nochmals ihre Erfahrungen thematisieren und Schlussfolgerungen für die eigene Unterrichtspraxis ziehen und Handlungsalternativen in die Planung einarbeiten. Die gesamten Planungsunterlagen stehen im Anschluss jedem Beteiligten zur Nachnutzung zur Verfügung.

Fazit

Mit dem Projekt der „Schuladoption“ entsteht für Schule und Ausbildung eine Win-Win-Situation.

In der Rückmeldung von einer Lehramtsan-

wärterin heißt es: „Der Medienprojekttag war eine gewinnbringende Erfahrung für alle. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Medienkompetenz durch vielfältige Aufgaben in den unterschiedlichen Workshops merklich weiterentwickeln und hatten sichtlich Freude beim Ausprobieren und Herstellen eigener Medienprodukte. Auch die Lehrerinnen der Grundschule waren erstaunt, was die Kinder mithilfe der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in so kurzer Zeit auf die Beine stellen konnten. Während die Kleinen in den Workshops fleißig arbeiteten, besuchten die Lehrerinnen der Grundschule Windischleuba eine Fortbildung“ (Schriftliche Rückmeldung, Herbst 2017) Inhaltlich greift der Fortbildungswunsch des Kollegiums das Thema Medien auf. Zunächst wurde an einer benachbarten Grundschule hospitiert. „Dabei stand die Integration von digitalen Medien im alltäglichen Unterricht im Fokus. Im Anschluss zeigte [...] ein Fachberater für Medienkunde Einsatzmöglichkeiten des interaktiven Whiteboards im Unterricht und klärte offene Fragen [...]“ (ebd.). Diese schulinterne Fortbildung kann am Tag der „Schuladoption“ durchgeführt werden, ohne dass der Unterricht ausfallen muss. Damit leistet das Ausbildungsprojekt einen Beitrag zur Schulentwicklung.

Alle am Schulprojekt Beteiligten erleben gelingende Kooperation zwischen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern sowie ihren Ausbildenden auf Augenhöhe, zwischen der Ausbildungsschule, dem Staatlichen Studienseminar und außerschulischen Lernpartnern, wie bspw. der Thüringer Landesmedienanstalt oder dem Thüringer Medienbildungszentrum Gera, die das Projekt personell bzw. mit technischem Knowhow unterstützen. Für die auszubildenden Lehrkräfte ist das

Projekt eine geeignete Lerngelegenheit, sich beispielhaft im Initiieren und Begleiten von Lernprozessen zur Entwicklung von Medienkompetenz bei Grundschulkindern zu erproben. Im Rahmen der vorbereitenden Medienwoche im Schullandheim sammeln und reflektieren sie eigene Erfahrungen im Umgang mit Medien. Diese werden für den schulischen Einsatz modifiziert und weiterentwickelt. Erste situative Handlungskompetenzen werden erworben (vgl. Duxa 2001). Mit dem Projekt der „Schuladoption“ gelingt eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erhalten neben theoretischen Grundlagen und praktischem Knowhow, Begleitung und professionelle Beratung durch die verantwortlichen Fachleiterinnen und Fachleiter.

Alle am Projekt Beteiligten erleben, wie verschiedene Medien für das Lernen erfolgreich genutzt werden können. Honegger benennt als eine durch den Leitmedienwechsel⁴ entstehende Herausforderung für die Schule, dass „zahlreiche neue Werkzeuge für das Lernen und Arbeiten zur Verfügung

[stehen werden]. Sie erleichtern die Zusammenarbeit und stärken nichttextuelle Information und Kommunikation durch Töne, Bilder und Video“ (Honegger 2017, S. 45). Er betont dabei jedoch, dass ein solches Lernen veränderte Arbeitsweisen erfordert (vgl. ebd.). Dazu zählt Honegger angepasste „Lern-, Schul- und Prüfungsformen“ (vgl. Honegger 2017, S. 155). Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die Grundschulkinder sowie das Schulkollegium haben im dargestellten Projekt der „Schuladoption“ ein ausgewähltes Ausbildungs-, Lern- bzw. Fortbildungsformat kennengelernt. Die Organisation des Tages (Planung, Durchführung und Präsentation) kann allen beteiligten Lehrenden als beispielhafte Vorlage für vergleichbare Projekte dienen. Dies ist eine Möglichkeit, die Ziele des Thüringer Kursplanes Medienkunde für die Grundschule umzusetzen.

Die Herausforderung des digitalen Leitmedienwechsels gilt nicht nur für die Schulen, sondern auch für Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Die Entwicklung des Projektes der „Schuladoption“ trägt zur Entwicklung der Medienkompetenz aller Fachleiterinnen und Fachleiter am Staatlichen Studienseminar für Lehrerausbildung Gera bei. Während in der vorbereitenden Medienprojektwoche im Schullandheim nur einige Verantwortliche involviert sind, beteiligen sich am Tag der „Schuladoption“ ein großer Teil aller Ausbilderinnen und Ausbilder, um die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu begleiten und zu beraten. Die Entscheidung für dieses Ausbildungsformat ging aus diesem Grund mit einer immanenten Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder hinsichtlich von Anwenderkompetenzen und Medienbildung einher. Dieser Prozess wird sich mit dem Entwickeln ergänzender Workshopangebote fortset-

zen, in denen zunehmend weitere digitale Medien zum Einsatz kommen werden. „Die Integration des Digitalen in der Schule [und in den Staatlichen Studienseminaren] ist ein langwieriger Prozess, der sich nicht mit einer Einzelmaßnahme erreichen lässt (Honegger 2017, S. 119). Mit der „Schuladoption“ als partnerschaftliches Seminar- und Schulentwicklungsprojekt zur Förderungen von Medienkompetenz aller Beteiligten ist ein Anfang getan.

Literatur

- Albrecht, St.; Revermann, Ch. (2016). Digitale Medien in der Bildung. TAB. (Hrsg). Endbericht zum TA-Projekt. Juni 2016. TAB-Arbeitsbericht Nr. 171. <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/aktuelles/20160609.html>. Letzter Zugriff am 22.01.2018.
- Arnold, R.; Gómez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Buschhaus, F.; Friedrich, K.; Goetz, I.; Schulz, L.; Staemmler, D.; Thiele, G. (2013): Neue Medien in der Pädagogik – Herausforderungen für eine nachhaltige Mediengrundbildung für pädagogische Fachkräfte. In: Ludwig, L.; Narr, K.; Frank, S.; Staemmler, D. (Hg.): Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ. Abschlussbericht der Expertengruppe der 7. Initiative, Internet & Gesellschaft Collaboratory e.V., Berlin, S. 37–59.
- Faßler, M. (1997). Was ist Kommunikation? München: Fink.
- Gudjons, H. (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung Selbstdidaktigkeit Projektarbeit. 7. Akt. Auflage. Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Haugaløkken, O.K.; P. Ramberg (2012). The Use of Partnership Models in Teacher Education. NTNU Trondheim.
- Honegger, B.D. (2017). Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. 2. Auflage. Bern: hep. der bildungsverlag.
- Hickethier, K. (2007). Medien – Technik – kulturelle Dispositive. Zur Sichtbarkeit der Medientechnik. In Ders./Katja Schumann (Hrsg.). Die schönen und die nützlichen Künste. Fink Verlag. München. S. 25-34.
- KMK (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. Letzter Zugriff am 22.01.2018.
- KMK. (2014). Standards für die Lehrerbildung. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriff am 22.01.2018.
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf. Letzter Zugriff am 22.01.2018.
- Korthagen, F. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.
- Krotz, F. (2007). Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Preprint_Lehrkompetenz_wiss_Weiterbildung.pdf. Letzter Zugriff am 22.01.2018.
- Thomann, M. (2015). Medienkompetenz oder Mediengrundbildung? Zur Frage nach dem Zielwert mediapädagogischer Praxis. In: MedienPädagogik. 23.Feb., 1–14. <http://www.mediengaede.com/2015/#thomann1502>. Letzter Zugriff am 22.01.2018.
- TMBJS. (2017). (Hrsg.). Kursplan Medienkunde in der Grundschule. Erfurt.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heike Scheika, M. A.
Leiterin des Staatlichen Studienseminars für Lehrerausbildung Gera,
Lehramt an Grundschulen
eMail: heike.scheika@studienseminar-thueringen.de

Sandra Tänzer, Gerd Mannhaupt, Marcus Berger, Marc Godau, Mei-Ling Liu, Hendrikje Schulze und Cindy Winkelmann

Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt

1. Hochschullernwerkstätten und ihre Rolle in der Lehrer_innen(aus)bildung

Die Gründung der ersten Lernwerkstätten an bundesdeutschen Hochschulen und Schulen fällt in die ausgehenden 1970er und frühen 1980er Jahre. Die Kritik an Fehlentwicklungen des wissenschaftsorientierten Unterrichts der 1970er Jahre führte damals zu einer Gegenbewegung, die im schulpädagogischen Diskurs auch als „Gegenbewegung »Offener Unterricht«, (Knörzer/Grass 1998, S. 144) charakterisiert wird. Lernwerkstätten wurden in der Folge zu Kristallisierungsstätten dieser inneren Schulreform, um dem Streben nach Öffnung von Unterricht Ausdruck und Gestalt zu verleihen. Lehrer_innen sollten sich dort forschend und entdeckend mit Material auseinandersetzen, um im Schul- und Unterrichtsalltag das, was sie selbst erfahren und reflektiert haben, auf den schulischen Unterricht zu transferieren. Im Zentrum stand dabei die Reformierung der Grundschule und weniger die Lehr-Lern-Kultur der Hochschule und mithin die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden – ein Aspekt, der allerdings in den vergangenen Jahren immer stärker in den Fokus der gegenwärtigen Lernwerkstattbewegung gerückt ist. Eine Hochschullernwerkstatt verstehen wir zunächst als das Zusammenspiel eines Raums mit der in diesem Raum stattfindenden pädagogischen Arbeit, um aktives und selbstgesteuertes Lernen anzuregen und zu unterstützen (Müller-Naendrup 1997). Mit dieser Intention wird u.a. jener Sichtweise auf eine veränderte Lernkultur an Hochschulen Rechnung getragen, die als „*Shift from Teaching to Learning*“ bezeichnet wird (Wildt 2003, S. 14, 18). Lernen in einer Lernwerkstatt „gründet sich in der Überzeugung, daß es die Lernenden selbst sind, die ihr Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen [...]. Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfestellung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen“ (Ernst/Wedekind 1993, S. 31f.). Prinzipien des entdeckenden, handlungsorientierten und forschenden Lernens, der Autonomie und Kooperation, der Innovation sowie der (Selbst-)Reflexion (vgl. Müller-Naendrup 1997, S. 148ff.) sind seither mit dem konzeptionellen Verständnis von Lernwerkstätten verbunden. Damit sind sie auch anschlussfähig an bildungstheoretische Prämissen, die nicht den zu bearbeitenden „Stoff“ in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen stellen, sondern die Lernenden (vgl. Zehnpfennig 2012, S. 796), die sich dieses Wissen erschließen, es verstehen und anwenden, um selbstständig zu urteilen und zu handeln sowie selbstreflexiv im gesellschaftlichen Miteinander ihre Lebenswelt zu gestalten und Verantwortung

für das eigene Handeln und das der anderen zu übernehmen. Die Lernwerkstatt als sozialer und materieller Raum korrespondiert mit diesen prinzipiellen Ansprüchen an Arbeits- und Lernprozesse durch Merkmale wie Dezentralisierung (verschiedene Aktivitätsecken mit unterschiedlichen Funktionen), Mobilität (flexibles Mobiliar für unterschiedliche Arbeitsplätze u. a.), Offenheit (z.B. frei zugängliches Material, dynamische Ordnungsprinzipien, offene Organisations-, Sozial- und Arbeitsformen) in einer materialbasierten Lernumgebung mit Werkstattcharakter zum Gestalten, Bauen, Konstruieren, Drucken, etc. (vgl. Müller-Naendrup, S. 148f. und 184ff.).

Lernwerkstätten an Hochschulen unterscheiden sich deutlich in ihren individuellen Profilierungen. So verstehen sich einige eher als Labore (mit experimentellem Charakter), andere als Lernwerkstätten zum Entdecken, Erproben, aktivem Erkunden und wiederum andere als Forschungswerkstätten (vgl. Coelen/Müller-Naendrup 2013). Mit der Etablierung der Kindheitspädagogik an den Hochschulen und ihren Anforderungen an die Professionalisierung (angehender) pädagogischer Fachkräfte in vor- und außerschulischen Handlungsfeldern kommen weitere Profile hinzu. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis als „Impulsgeber einer innovationsorientierten Hochschuldidaktik“ (Müller-Naendrup 1997, S.142), deren Potential für die Lehrer_innenbildung insbesondere in folgenden Aspekten gesehen wird (Müller-Naendrup 1997; Schubert 2003; Franz 2012; Schneider/Schwarzkopf 2013):

- *Verknüpfung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse* durch die Arbeit an berufsfeldbezogenen Problemstellungen, deren Beantwortung i.d.R.

Wissen aus unterschiedlichen Domänen der Lehrer_innenbildung notwendig macht,

- *Förderung forschenden Lernens*, um Theorie-Praxis-Verknüpfungen anzuregen und dabei Professions- als auch Forschungskompetenzen aufzubauen,
- *Ermöglichung eigenaktivem und selbstbestimmten Lernens*, indem Lehramtsstudierende gemeinsam mit anderen an berufsfeldspezifischen Fragestellungen arbeiten,
- *Erzeugung von Vernetzungen* durch Formate, die den Austausch Studierender verschiedener Fächer anregen und sie mit Lehramtsanwärter_innen sowie berufserfahrenen Lehrer_innen zusammenführen.

Hochschullernwerkstätten leisten somit einen Beitrag zur Überwindung der vielfach geäußerten Kritik an der Lehramtsausbildung, die Praxisferne ebenso betrifft wie die „Säulenstruktur“ der erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung sowie Brüche in den Übergängen zwischen den Ausbildungsphasen.

2. Die Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt

2.1 Das Konzept: *Lernen mit dem Anspruch der Erfahrungsorientierung, Situierung und Sensibilisierung für Materialität und Ästhetisierung*

Wie wir an anderer Stelle ausführlich darstellen (Godau et al. 2019), wurde das Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Studierenden, Dozierenden und Ver-

treter_innen der Lehrer_innenbildung-administration in Verbindung mit Theoriebezügen des Lernwerkstatt-Diskurses entwickelt. In diesem Konzept wird Lernwerkstatt als Interdependenzgefüge der vier Dimensionen erfahrungsorientiertes Lernen, situiertes Lernen, Materialität und Ästhetik konzeptualisiert.

Erfahrungslernen schließt an pragmatische Theorieansätze, vor allem an Deweys (2011) Erfahrungskonzept, an. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Prozessualität einer Erfahrung bzw. das „*learning by doing*“. Bei diesem Ansatz geht es darum, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit einer Problemstellung konkrete Erfahrungen machen können und angeregt werden, auf ihr Handeln zurückzublicken und dieses bewusst zu reflektieren. Diese biographische Komponente kann anders beschrieben werden als Prozess, „eigene, selbst gewählte Fragen zu verfolgen und beim Finden von Antworten sich selbst zu begegnen“ (Bolland/Spahn 2016, S. 56). Auf diese Weise sollen intensivere, also tiefgreifendere sowie flexiblere Beschäftigungen mit dem eigenen Lernen im Studium ermöglicht werden. Hochschuldidaktisch schließen an diese theoretischen Prämissen Lehr-Lern-Konzepte des explorativen, entdeckenden und problemorientierten Lernens in der Lehramtsausbildung an (vgl. Coelen/Müller-Naendrup 2013; Reitinger 2016; Wildt 2003).

Situiertes Lernen geht in Anlehnung an Lave und Wenger (1991) von der Annahme aus, dass Lernen, Kognition und Wissen situationsgebunden (*situiert*) sind und dass Lern- und Anwendungssituationen sich hinreichend ähneln müssen, um Wissen aktualisieren zu können. Zudem rückt durch diese Dimension die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit in eine *Commu-*

nity of Practice ins Zentrum. Diese ist durch das Zusammenwirken der drei Merkmale Gemeinschaft (*Community*), Domäne (*Domain*) und Praxis (*Practice*) (Wenger 2015) gekennzeichnet. Die Konsequenz ist ein hochschulisches Lernen, das sich „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembehandlung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet“ (Wildt 2003, S. 17).

Materialität taucht seit jeher im Diskurs um Lernwerkstätten auf. Gesprochen wird vom Lernen mit und an den Dingen oder von der Lernwerkstatt als „*dritte[m] Pädagog[e]n*“ (Müller-Naendrup 2013). Die Materialität von Lernen und Bildung (vgl. Jörissen 2015) bezieht sich sowohl auf Naturmaterialien und analoge Technologien (Bücher, Scheren, Spiele etc.) als auch auf digitale Technologien (Smart-Boards, Laptops, Tablets etc.). Mit der Sensibilisierung für Materialität verbindet sich das Ziel, die Dinge aktiv in didaktische Arrangements einzubeziehen und deren Auswirkungen inhaltlicher und lernmethodischer Art zu reflektieren. Das berücksichtigt Aspekte des Lehrens und Lernens in Lernwerkstätten als eine besondere soziomaterielle Praxis, in der Menschen und Dinge miteinander verwoben sind.

Ästhetik als Prämissen pädagogischer Lernprozesse ist nicht auf künstlerische Fächer wie Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel beschränkt. Vielmehr betonen viele Lernwerkstätten ästhetische Ansprüche bei der Raumgestaltung (Franz 2012), legen Wert auf die Verknüpfung sachbezogener, künstlerisch-creativer sowie sinnlich-emotionaler Zugangsweisen und Ausdrucksformen (vgl. Müller-Naendrup 2013, S. 104).

oder betonen das Kreativ-Schöpferische, die Abkehr von reiner Produktorientierung zugunsten der Integration auch zweckfreier bzw. selbstzweckhafter Prozesse (vgl. Reitinger 2016, S. 39). Die Sensibilisierung für die ästhetische Dimension von Lehr-Lern-Prozessen verknüpft kognitive und affektive Zugangsweisen, das Wahrnehmen von Objekten und Materialien über die Sinne mit der ästhetischen Wahrnehmung und der Betonung von zweckfreien bzw. selbstzweckhaften Prozessen im Allgemeinen. Die vier Dimensionen des hier skizzierten Konzepts sind lediglich in ihrer heuristischen Form analytisch trennbar. Sie vereinen die Differenzen des individuellen und kollektiven Lernens in soziomateriellen Praxen mit dem Ziel eines umfassenden und innovativen Verständnisses hochschulischer (Aus-)Bildung im Lehramt, das fachlich-wissenschaftliche wie künstlerisch-kreative Prozesse gleichermaßen betont. Damit erfüllt das Konzept der Lernwerkstatt Ansprüche einer zeitgemäßen Lehramtausbildung und ermöglicht als Heuristik die Erforschung des Lernens in einer Hochschullernwerkstatt (vgl. Godau et al. 2019, S. 129). Lernwerkstatt an der Universität Erfurt bedeutet infolgedessen eine räumlich-dingliche Lernumgebung, in der Studierende sich in selbstbestimmten, selbstreflexiven sowie kooperativen und kollaborativen Prozessen mit authentischen Problemstellungen auseinandersetzen.

Um im Rahmen der Implementation die Akzeptanz, Erprobung, Dissemination und Weiterentwicklung des Lernwerkstattkonzepts seitens hochschulischer Akteur_innen (z. B. Studierende, Dozierende, Hochschulleitung, Hochschulverwaltung etc.) zu realisieren, kommen verschiedene organisationale Strategien und empirische

Methoden der Evaluationsforschung zum Einsatz. Zu den organisationalen Strategien zählen u.a.:

- die Initiierung und Umsetzung formaler Lehr-Lern-Formate (Werkstattseminare) und die Verankerung des Werkstattlernens in Studien- und Prüfungsordnungen,
- die Etablierung einer Lernwerkstatt-AG im Sinne einer „Community of Practice“ für Dozierende aus verschiedenen Fachdisziplinen (vgl. Kapitel 3.1),
- die enge Zusammenarbeit mit Studierenden (u.a. der Fachschaftsräte) bei der Gestaltung informeller Veranstaltungsformate wie öffentlicher Diskussionsrunden, Filmabende, Informationsveranstaltungen zum Vorberichtsdienst, Workshops zu Themen wie Nachhaltigkeit, Tierschutz usw.,
- die Einrichtung und Nutzung einer Webpräsenz (<https://www.uni-erfurt.de/erziehungswissenschaftliche-fakultaet/fakultaet/lern-und-bildungsraeume/hochschullernwerkstatt>), auf der neben dem Konzept auch Grundlagenliteratur sowie Einblicke in die Praxis der Lernwerkstatt veröffentlicht werden,
- die intensive Öffentlichkeitsarbeit in Online- und Offline-Kontexten etwa durch Facebook, einen Blog, Banner, Schilder, Flyer und anderes Informationsmaterial sowie die Beteiligung an diversen hochschulöffentlichen Veranstaltungen (z. B. Hochschulinfotag, Studieneinführungstage, Lange Nacht der Wissenschaften).

Auf Ansätze und Ergebnisse der forschend begleitenden Evaluation der Implementation wird im Kapitel 3 ausführlich eingegangen.

2.2 Die Praxis: Offenheit und Vielfalt formaler und informeller Lerngelegenheiten

Das hochschulpädagogische Konzept der Lernwerkstatt ist einerseits offen, um verschiedene Lehr-Lern-Formate zuzulassen,

und andererseits verdichtet, um konzeptueller Beliebigkeit entgegenzuwirken. Auf diese Weise dient es als Orientierungs- und Steuerungsinstrument für die vielfältigen formalen und informellen Lehr-Lern-Formate (vgl. Abb. 1), die in der Lernwerkstatt der Universität Erfurt angeboten werden.

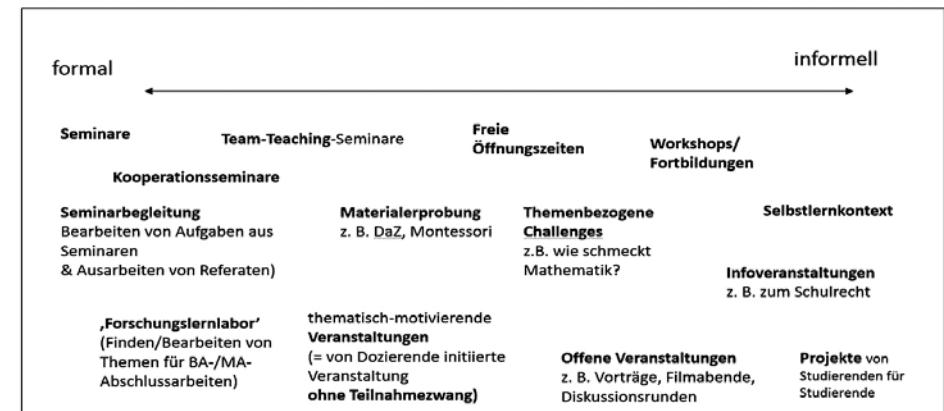


Abb. 1: Formate des Lernens in der Lernwerkstatt

Zu den informellen Formaten gehören Workshops, Informations- und Diskussionsabende, Filmabende, Angebote, die von Studierenden für Studierende ausgerichtet werden, und nicht zuletzt die sogenannten freien Öffnungszeiten, in denen die Studierenden die Lernwerkstatt nutzen können, um (Unterrichts-)Materialien zu erproben, eigene Fragestellungen zu entwickeln und sich mit Kommiliton_innen über die Vor- und Nachbereitung von Seminaren bzw. Unterrichtsversuchen auszutauschen. Zu den etablierten formalen Lehr-Lern-Formaten zählen Lernwerkstattseminare aus verschiedenen Fachbereichen (z.B. Deutschdidaktik, Sachunterrichtsdidaktik, Mathematikdidaktik, Religionspädagogik, Förderpädagogik oder dem Bereich Lernen

und neue Medien/Kindheitsforschung). Diese Lernwerkstattseminare finden an den Vormittagen statt und sind im Vorlesungsverzeichnis der Universität als reguläre Lehrveranstaltungen ausgewiesen.

Sie orientieren sich am Konzept der Lernwerkstatt (vgl. Kapitel 2), wobei dessen Transformation in konkrete Werkstattseminare die Dozierenden vor die Herausforderung stellt, ihre Seminare entlang folgender – aus dem Konzept abgeleiteter – Reflexionsfragen zu analysieren und zu beurteilen:

- Haben Studierende im Seminar die Gelegenheit, (1) Fachinhalte zu erkunden und/oder experimentell zu erforschen, (2) selbstständig fachbezogene und persönlich bedeutsame Problemstel-

lungen zu bearbeiten und (3) ihren Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren?

- Ist das Seminar dafür geeignet, dass Studierende (1) gemeinsam in heterogenen Gruppen komplexe, anwendungsbezogene, inter- und transdisziplinäre Inhalte aufbereiten, (2) in Simulationen in bzw. für Bildungseinrichtungen pädagogische Inhalte erschließen und (3) zu Expert_innen in spezifischen Themenfeldern werden?
- Können Studierende im Seminar (1) an unterschiedlichen Dingen, Materialien, Objekten, Artefakten, Technologien usw. fachbezogenes Wissen konstruieren und/oder in dieses einschreiben, (2) Gebrauchsgewohnheiten mit Dingen reflektieren und aufgreifen und/oder (3) Materialien selbst herstellen?
- Haben Studierende im Seminar die Möglichkeit, (1) mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu bekommen und diese aus ästhetischer Perspektive zu beurteilen, (2) gestalterisch-schöpferisch-kreativ anstatt zweckrational zu handeln und (3) Gegenwelten zu visionieren, zu phantasieren bzw. zu imaginieren?

Damit etablierten sich vielfältige Lehr-Lernformate von Werkstattarbeit, die sich an den vier zentralen Dimensionen des hochschulpädagogischen Konzepts orientieren, sich jedoch in ihrer Ausprägung unterscheiden. Zum Tragen kommen dabei sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen, Werthaltungen und Normen der Dozierenden, die deren hochschulpädagogisches und -didaktisches Handeln beeinflussen und zu individuellen Unterschieden der formalen Gestaltung der Lernsettings u.a. im Grad der Strukturierung, im Rollenverständnis von Lernenden

und Lehrenden, in Evaluations- und Reflexionsstrategien etc. führen. Infolgedessen unterscheiden sich auch Prozesse und Wirkungen des Lehrens und Lernens in der Lernwerkstatt.

3. Wirkungen der Erfurter Hochschullernwerkstatt auf verschiedenen Ebenen

Um die Wirkungen der Hochschullernwerkstatt auf lehrerbildungsrelevante Strukturen, Lehr-Lern-Prozesse und Lernergebnisse an der Universität Erfurt genauer zu erfassen, möchten wir in Anlehnung an den Ansatz zur Beurteilung von Lernkulturen nach Jenert et al. (2009) drei Dimensionen unterscheiden: Die organisationale Dimension (1) fragt danach, inwieweit sich durch die Hochschullernwerkstatt Rahmenbedingungen für Lehr-Lern-Prozesse an der Hochschule verändert haben. Die pädagogisch-interaktionale Dimension (2) fokussiert Wirkungen auf der Ebene des Handelns und der Interaktionen von Studierenden und Dozierenden in Werkstattseminaren. Im Rahmen der individuellen Dimension (3) werden Einstellungen der Studierenden zum Lernprozess, deren Wissen und deren Fertigkeiten in den Blick genommen.

3.1 Die organisationale Dimension – Wirkungen auf die Lernkultur der Hochschule

Um den Erfahrungsaustausch zwischen den Dozierenden der in der Hochschullernwerkstatt aktiven Fachbereiche systematisch zu fördern, hat sich eine Arbeitsgruppe „Lernwerkstatt-AG“ etabliert, in der verschiedene Arten des Werkstattlernens diskutiert, verglichen und zu ersten Good-

Practice-Beispielen ausgebaut werden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe halten Werkstattseminare ab, organisieren hochschuldidaktische Fortbildungen, entwickeln ihr hochschuldidaktisches Handeln unter Einbezug verschiedener Theorien ihrer jeweiligen Fachdisziplinen und des Erfurter Lernwerkstattkonzeptes weiter und tragen auf diese Weise sukzessive zur Kultivierung des Lernwerkstattansatzes innerhalb der Hochschule bei. Inwiefern dieser einen Kontrast zu traditionellen Lehr-Lern-Kulturen an der Universität Erfurt darstellt, beschreibt nachfolgendes (um Transkriptionsregeln bereinigte) Zitat einer Studierenden:

„Ich glaub halt auch einfach, es liegt auch daran, dass wir, also ich kann jetzt für mich persönlich nur sprechen, dass ich zum problemorientierten Lernen, was das ja hier quasi ist im Werkstattunterricht, dass man halt 'ne Forschungsfrage hat, wo man auf verschiedene Zugänge draufzuarbeitet, dass ich das aus meiner eigenen Schulzeit, die ist jetzt noch nicht so ganz lange her, überhaupt nicht kenne. Ich bin an 'nem sehr konservativ lehrenden Gymnasium gewesen und da war immer schön Struktur von A nach B. [...] also problemorientierter Unterricht hatte ich höchstens mal 3 Wochen, wo wir über Faust äh Faustinterpretation gesprochen haben. Das war's aber dann auch schon. Und ich könnte mir jetzt vorstellen, dass es äh vielen anderen auch so geht. Und das ist ja hier in der Uni auch zu neunzig Prozent nichts anderes. Also problemorientierten Unterricht oder Seminare sind eigentlich eher selten. Also zumindest aus meinen Erfahrungen raus. Ich hab, das ist jetzt wirklich mein erstes, wo ich überhaupt mal so offen und nicht vom Dozenten in die Spur geschickt äh ins Lehren oder Lernen komme.“

Lernwerkstatt wird hier als eine Differenz erfahrung zum gewohnten Studienalltag beschrieben (vgl. dazu auch das nachfolgende Kapitel 3.2). Sie wird im Interviewauszug konzeptualisiert als problemorientiertes Lernen, das einer Forschungsfrage folgt. Abgegrenzt wird das sowohl von der eigenen Zeit als Schüler_in an einem Gymnasium, dessen konservative Lernkultur primär auf lineares Bearbeiten von Aufgaben anstelle, als auch von der Mehrzahl an bisherigen Seminaren im eigenen Studium, die als dominiert von Dozierenden erlebt werden. Die Innovationskraft des Lernwerkstattlernens besteht im Auszug in der Offenheit von Lernprozessen, die die selbsttätige und forschende Bewältigung von Problemstellungen unter einer eigenen leitenden Frage fokussieren. In ihrer Offenheit ermöglichen Werkstattseminare im akademischen Studium somit Lerngelegenheiten, die Freiraum und Freiheit für Selbstbestimmung schaffen, für individuelle Neugier und für das Sich-Einlassen auf eine ganz bestimmte Sache, auch für Zweifel, für aktuell nicht zweckrational Nutzvolles und „Seitensprünge“, wie sie Bildungsprozesse kennzeichnen. Mit der Implementation der Hochschullernwerkstatt ist eine solche Bildungsgelegenheit an der Universität Erfurt geschaffen und strukturell verankert worden, die das Potential hat, Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung in der Praxis des hochschulischen Lehrens und Lernens zu verknüpfen.

3.2 Die pädagogisch-interaktionale Dimension – Wirkungen auf Lernprozesse der Studierenden

Wie verändern sich Lehr-Lern-Prozesse innerhalb von Werkstattseminaren? Um diese Frage zu beantworten, haben wir im

Rahmen der formativen Evaluation Werkstattseminare begleitet. Gruppendiskussionen und Interviews mit Studierenden und Dozierenden sowie Dokumentenanalysen (Lerntagebücher und Reflexionsberichte), bildeten die Datenbasis, die mit einem Verfahren konstruktivistischer Grounded Theory (Charmaz 2006) ausgewertet wurden. Die Analysen spiegeln eine grundlegende Maxime des Handelns der Studierenden wider, die wir gefasst haben als: »Selbstständig arbeiten dürfen müssen«. Damit sind zu Beginn eines Werkstattseminars Konflikte und Verunsicherung verbunden, die sich bei einzelnen Teilnehmer_innen bis zum Schluss nicht ganz auflösen (vgl. Abbildung 2). Der Grund für die Konflikthaf- tigkeit liegt im Spannungsverhältnis zwischen normativen Vorgaben und Brüchen mit gewohnten Konventionen/Traditionen. Vorgaben, die auch in Werkstattseminaren bestehen, sind einerseits aufgabenbezogen (z.B. Erstellung von Lernmaterial) und andererseits leistungsbezogen mit Blick

auf Zeitvorgaben sowie Bewertungsnormen (insbesondere Benotung). Der Bruch mit gewohnten, generalisierten Erwartungen der Studierenden an Universitätsseminare i. A. beruht auf Aspekten wie einer „unge- wohnten“, zum Teil als familiär beschrie- benen Atmosphäre (unter Bezug auf den Raum, das Material, die Beziehung zu Dozent_innen, die Betonung flacher Hierar- chien und das Umgehen auf „Augenhöhe“) sowie einem hohen Grad an Selbst- und Mitbestimmung. Um in dieser Konfliktsituation Sicherheit wiederherzustellen und (Selbst-)Vertrauen zur Bewältigung dieser für sie ungewohnten Seminar situation aufzubauen, greifen Studierende auf verschie- dene Strategien zurück, die in Abbildung 2 grafisch dargestellt werden: Strategien im Hinblick auf die Sache (*Wissen konstrui- ren*), die Gruppenarbeit (*Entscheidungen treffen/Handeln in der Lerngemeinschaft*) und die Aufgabe (*Präsentieren*) (ausführlich Godau u. a. 2018; Tänzer u. a. 2019). *Konstruktion von Wissen* meint u.a., dass

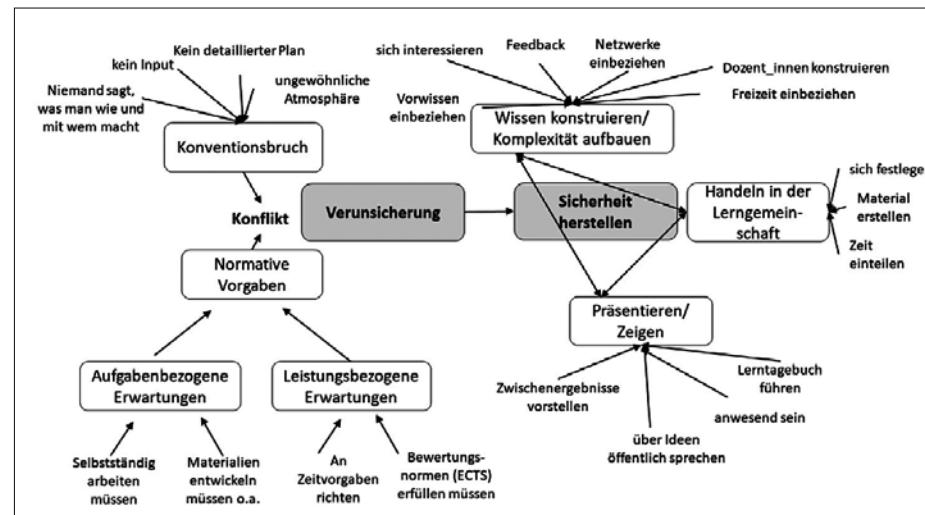


Abb. 2: Strukturierung des Lernprozesses in einem Lernwerkstattseminar

Studierende aktiv eigene Interessen über- haupt erst ausbilden. Was sie interessiert, ist also nicht Anfang, sondern bereits Kon- sequenz der Bearbeitung eines konkreten Problems. Sicherheit wird durch das Prä- sentieren von aktuellen Ständen der Arbeit gewonnen, indem performativ (Zwischen-) Ergebnisse aufgeführt werden. So wird bei- spielsweise mit dem Lerntagebuch oder im Vorführen des mitunter unfertigen Materials aufgeführt, »dass gearbeitet wurde«. Und die eigene Anwesenheit im Seminar zeigt, »dass mitgemacht wird« – ein Phänomen, das für ein Studieren ohne Anwesenheits- pflicht relevant ist. Und schließlich werden im Treffen von Entscheidungen einerseits Handlungsziele (i. d. R. in Form der Frage oder des intendierten Handlungsprojekts) reifiziert, Handlungspläne konkretisiert und gleichsam mannigfaltige Handlungsal- ternativen (Kontingenzen) ausgebendet. Das heißt also, dass getroffene Entscheidungen nicht rückgängig gemacht werden.

Zusammenfassend sind Studierende in Werkstattseminaren in hohem Maße her- ausgefordert. Sie beurteilen die Seminare einerseits positiv, indem sie die höhere Motivation, den „Spaß“, die Verfügbarkeit von Materialien als Ideengebende, die sozialen Interaktionen, die Freiräume für Individualität und Selbstbestimmung und die „Atmosphäre“ des Raumes hervorheben. Zugleich äußern sie sich skeptisch, da der Lernprozess durch Eigenaktivität und -verantwortung als anstrengend und arbeitsintensiv und der Wert des individu- ell erworbenen Wissens als unsicher erlebt werden. Der eingangs benannte strukturelle Konflikt zwischen normativen Vorgaben und der Aufforderung zu eigenverantwort- lichem, selbstständigem und kollaborati- vem Lernen (»Selbstständig arbeiten dürfen müssen«) spiegelt jene von Helsper

(2016) für den Lehrberuf im schulischen Kontext beschriebene Antinomie von Auto- nomie und Heteronomie wider, die auch in der Lehramtsausbildung im Hochschulkon- text zum Tragen kommt. Den Studierenden (als Lernenden) wird „Eigenverantwortlich- keit in rationalisierten Zusammenhängen zu(geschrieben), die ihrer Mitgestaltung zumeist entzogen sind“ (ebd., S. 546). In- dem man Autonomie und Mündigkeit von ihnen fordert, fordert man sie zum Handeln in Zwängen und Kontrollen des Bildungs- systems auf (vgl. ebd.). Das Dilemma der Lernwerkstatt besteht damit darin, dass sie einerseits ganz im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2003) das Lernen der Studierenden herausfordert, neue bzw. andere Handlungsweisen anregt und Eigenaktivität fördert. Andererseits bleibt der Referenzrahmen das Norm- und Wer- tesystem der Universität, das den didakti- schen Kontext der Werkstattarbeit beein- flusst und mit Ansprüchen an ein Studieren im Lernwerkstattseminar konfiguriert. Hoch- schullernwerkstätten können diesem Di- lemma nur offensiv und kritisch begegnen und diese Zwänge des Systems und jene dem System zugrundeliegenden Normen thematisieren und reflektieren.

3.3. Die individuelle Ebene – Wirkungen auf pädagogisch- professionelle Handlungskom- petenzen von Studierenden

Vielfältige Beiträge in Tagungsbanden der Hochschullernwerkstätten-Tagungen he- ben unter Verweis auf Erfahrungen und Ein- zelfallanalysen positive Effekte für die Pro- fessionalisierung zukünftiger Lehrer_innen hervor. Überprüft wurde die Wirkung von Lernwerkstätten bislang jedoch nur in einer Fallstudie zur Wirksamkeit der Lernwerk-

stattarbeit im Rahmen der Erzieher_innen- und Lehrer_innenfortbildung (Franz 2012). Hinweise dafür, dass Lernwerkstattarbeit sich auf die berufliche Handlungskompetenz positiv auswirkt, konnte Franz in vier der sechs untersuchten Fälle feststellen. Ihre Analysen führten sie zu dem Schluss, dass für den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz in der Planung, Durchführung und Reflexion offenen Unterrichts im Rahmen der Lehrer_innenbildung „die Lernwerkstattarbeit das Mittel der Wahl ist“ (a.a.O., 269), doch bleibt sie in ihren Schlussfolgerungen vorsichtig, da eine direkte Korrelation zwischen Lernwerkstattarbeit und der Erweiterung professioneller Handlungskompetenz der Werkstattlernenden mit Blick auf die Vielschichtigkeit und das multifaktorielle Bedingungsgefüge einer Fortbildung empirisch nicht uneingeschränkt herausgearbeitet werden kann. Dieser methodischen Herausforderung stellten wir uns im Rahmen des Projekts und wollen darauf im Folgenden etwas ausführlicher eingehen.

3.3.1 Forschungsmethodisches Design
Um methodisch kontrolliert vorzugehen, konzentrierte sich die Wirkungsforschung auf Lernwerkstattseminare, die konzeptionell der Strategie eines ausgewählten Lernwerkstattansatzes, des Problem-Based Learning (PBL), folgten. Dabei erfuhr dieser Ansatz aus lernpsychologischen Gründen eine bedeutsame Veränderung im Sinne des kollaborativen Lernens (vgl. ausführlicher Berger i. V.). Studierende setzen sich beim PBL mit komplexen Problemstellungen aus beruflichen bzw. praktischen Kontexten auseinander und sollen sich auf diese Weise nachhaltig anwendbares Wissen erschließen (vgl. Weber 2007). Tabelle 1 dokumentiert den Ablauf des Seminars un-

ter Berücksichtigung kollaborativer Strukturen.
Die Untersuchung von Wirksamkeiten kollektiven Lernens in der Lernwerkstatt an der Universität Erfurt folgte einem quasi-experimentellen Versuchs-Kontrollgruppen-Design. Dabei wurden quantitative und qualitativen Evaluationsverfahren trianguliert. In den Versuchsgruppen lernen die Studierenden nach dem beschriebenen Ansatz des kollaborativen Problem-Based Learning. Die Kontrollgruppen erfahren dagegen keine spezifische Form des Werkstattlernens; die jeweiligen Dozierenden führen diese Seminare „so wie immer“ durch.
Aufgrund der zeitlichen Dauer des Veränderungsprozesses und der Beeinflussung durch eine Intervention wurden im Rahmen der quantitativen Evaluation die zu erhebenden psychometrischen Konstrukte zur Erfassung der Wirksamkeit in *dynamische* und *träge* Veränderungen unterschieden. Als *dynamisch* bezeichnen wir Veränderungsprozesse, die kurzfristig innerhalb einer 15wöchigen Intervention im Sinne von Lernwerkstattseminaren zu evozieren sind. Ausgehend vom Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) kann vor allem die Erfassung der Kognition der Studierenden eine Möglichkeit sein, um dynamische Veränderungsprozesse messbar zu machen. Dazu kann der Bereich der Kognition einerseits in das pädagogisch-psychologische Wissen, andererseits auch in Performanz (z.B. Lösen spezifischer Problemstellungen, Planung und Ausarbeitung von Lernwerkstatt-Unterricht) aufgeteilt werden. In der Testkonstruktion findet sich dies in der Verwendung eines eigens konzipierten Performanztests wider. Dieser umfasst am Beispiel „Fachdidaktik Deutsch“ deklarative und prozedurale Wissensfacet-

Ablauf im kPBL	Veranschaulichung am Beispiel „Einführung in die Grundlagen der Deutschdidaktik“ (1. Studienjahr)
1 Begriffe klären (Problemstellung, gemeinsames Verständnis)	Die Studierenden erhalten die leitende (fiktive) Problemstellung ¹ und diskutieren diese in Kleingruppen. (1. Seminarsitzung)
2 Problem bestimmen (Teilprobleme, Kernthemen)	Die Studierenden erkennen Zusammenhänge der relevanten Teilbereiche (Lesen, Schreiben, DAZ, Differenzierung, Diagnostik). (1. Seminarsitzung)
3 Problem analysieren (Vorwissen)	Die Gruppe diskutiert ihr Verständnis des Problems. Unter Einbeziehung des Vorwissens der Gruppenmitglieder wird die Frage diskutiert, was das zu lösende Probleme ausmacht. (1. Seminarsitzung)
4 Erklärungen ordnen + Kurzinput durch Dozent_in (Überblick über relevantes Fachwissen)	Die Studierenden halten einen Vortrag über die Inhaltsbereiche: Lesen, Schreiben, Differenzierung, Diagnostik, DAZ und Hinweise auf vertiefende Literatur. (2. Seminarsitzung)
5 Schnittstellen antizipieren: Kollaborativer Austausch über inhaltliche Schnittstellen (Anschlussfähigkeiten zwischen den Kernthemen) – Antizipation von Ko-Konstruktionsbereichen	Verständigung über konkrete Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge (Schnittmengen) der Inhaltsbereiche. (Bspw. Diagnostik als Vorstufe für begründete Differenzierung). (3. Seminarsitzung)
6 a) Expertisewissen aneignen (in Form eines Gruppenpuzzles) b) Problemlösung Ko-Konstruieren (kollaborativer Austausch von Wissen)	In der Expert_innengruppe (bspw. „Lesen“) werden Ansätze und Informationen zusammengetragen und diskutiert. In der Stammgruppe wird aus allen Inhaltsbereichen ein gemeinsames Konzept für den Anfangsunterricht entwickelt, der Aspekte aller Inhaltsbereiche aufweist. (4. – 10. Seminarsitzung)
7 Ergebnisse präsentieren, Schnittstellen diskutieren	Nachdem die Gruppen ihre Ergebnisse voreinander präsentiert haben, werden Zusammenhänge der Inhaltsbereiche (bspw. Schreiben und DAZ) im Plenum diskutiert. (11. – 14. Seminarsitzung)

Tab. 1: Ablauf eines kollaborativen Problem-Based Learning (kPBL) am Beispiel der Deutschdidaktik

¹ Problemstellung des Seminars: Sie haben soeben die Zuteilung für Ihre Praktikumsschulen für den Sommer 2019 bekommen. Sie werden in Teams zu je 4–5 Personen von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien eine Klasse im Deutschunterricht begleiten und für deren Unterricht voll verantwortlich sein. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe unterstützt Sie dieses Seminar im Planungsprozess. Weiterhin wurden für Sie folgende Informationen hinterlassen:

- Beachten Sie unbedingt die gegebenen Bedingungen (Klassenliste).
- Schließen Sie die Forderungen des Thüringer Lehrplans [...] mit ein.
- Nutzen Sie die bereitgestellten Materialien sowie Kriterien zur Analyse fibelfreier methodisch-didaktischer Konzepte im Anfangsunterricht.
- Stellen Sie Verknüpfungen und Bezüge unter den relevanten Themen: Schreiben, Lesen, DaZ, Diagnostik und Differenzierung her.

ten. Im Bereich des deklarative Wissens muss ausgehend von einem Schreibbeispiel eines Kindes ein Stufenmodell zum Schriftspracherwerb skizziert und begründet werden. Das prozedurale Wissen wird durch eine beispielhafte Konzeption eines zweiwöchigen Deutschunterrichts unter Beachtung bestimmter Kriterien wie u. a. Klassenstufe, didaktisches Konzept, Vorkenntnisse einzelner Schüler_innen und Lernstandsdiagnostik erhoben.

Als *träge* bezeichnen wir Veränderungsprozesse, die über einen längeren Zeitraum ablaufen und die somit nicht derart kurzfristig wie dynamische Veränderungsprozesse beeinflussbar sind. Unter die trägen Konstrukte fallen vor allem Einstellungen, Werthaltungen sowie die Persönlichkeit der Studierenden. Der eingesetzte Fragebogen diente als Instrument zur Erfassung der Überzeugungen zum Lernen und Lehren (nach Schlichter 2012) sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer/Jerusalem 1999).

Die formativ-begleitende qualitative Forschung geht von den strukturtheoretischen Ansätzen, nämlich Oevermanns strukturtheoretischer Professionstheorie (Oevermann 2002) und Helspers Antinomien und Paradoxien des Lehrerhandelns aus (Helsper 2016) und erforscht die Transformations- bzw. die Beharrungstendenz des pädagogischen Orientierungsrahmens der angehenden Lehrkräfte in Folge des Seminars. Jeweils zur zweiten, fünften und letzten Sitzung des einsemestrigen Seminars wurden in der Versuchsgruppe (dem „Werkstattseminar“) und der Kontrollgruppe (dem „traditionellen Seminar“) leitfadengestützte Interviews mit je vier Studierenden aus beiden Seminaren über ihre Erfahrungen aus den Seminaren und ihr Lehr-Lern-Verständnis geführt, ergänzt

um eine Gruppendiskussion von vier Studierenden aus dem Lernwerkstattseminar. Die Interviews wurden transkribiert und mit Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010; Nohl 2006) und der Längsschnittanalyse (Helsper u. a. 2007; Kramer u. a. 2009) ausgewertet. Die dokumentarische Methode mit einer Analyseeinstellung auf die Wie-Ebene interessiert sich für die impliziten, atheoretischen, handlungsleitenden Wissensbestände der Akteur_innen und zielt auf eine Rekonstruktion des pädagogischen Orientierungsrahmens ab. Die Längsschnittanalyse dient der Untersuchung von Transformations- und Beharrungstendenzen des pädagogischen Orientierungsrahmens der Lehramtsstudierenden.

3.3.2 Gemessene Wirkungen

In den bisherigen Untersuchungen konnten positive Effekte bezüglich der Performanz der Studierenden (dynamisches Konstrukt) nachgewiesen werden. Insbesondere hinsichtlich des Aufbaus prozeduralen Wissens konnten statistisch signifikante Veränderungen festgestellt werden. Mittels einer univariaten Varianzanalyse wurden zwei Versuchsgruppen jeweils mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die beiden Versuchsgruppen weisen einen Mittelwert von ($M = 12,7; N = 24$) bzw. ($M = 15,2; N = 23$) auf, was einen signifikanten Unterschied ($F = 23,71; df = 2, 60; p < .01$) zur Kontrollgruppe ($M = 8,3; N = 16$) darstellt.

Hinsichtlich der Untersuchung von trägen psychometrischen Konstrukten sollen exemplarisch Ergebnisse zu „Einstellungen zum Lehren und Lernen“ nach Schlichter (2012) aufgezeigt werden. Unterschieden werden die vier Unterskalen „Transmission“, „Konstruktion“, „Partizipation“ und „Schülerorientierung“. Die inferenzstatis-

	Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	Mittelwert Prätest	Mittelwert Posttest	Mittelwert Prätest	Mittelwert Posttest
Transmission	4,62	4,48	4,48	4,42
Konstruktion	3,77	3,89	3,84	4,11
Partizipation	4,45	4,7	4,55	4,82
Schüler-orientierung	4,00	4,11	4,01	4,18
Signifikanz	-	-	-	-

Tab. 2: Mittelwertevergleich der Einstellungen zum Lehren und Lernen (Freiheitsgrade 1, 55)

tische Prüfung mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Vor- und Nachtest als innersubjektiven Faktor und Art der Seminargestaltung als Zwischensubjektfaktor mit Versuchs- ($N = 39$) und Kontrollgruppe ($N = 18$) ergibt keine signifikanten Interaktionen zwischen beiden Faktoren. Tabelle 2 gibt die Mittelwerte für die vier Dimensionen der Einstellungen zum Lehren und Lernen wieder.

Wie bereits vermutet, sind entsprechende Änderungsprozesse nur über einen entsprechend längeren Zeitraum erfassbar. Für die quantitative Wirkungsforschung würde dies eine Untersuchung im Längsschnitt über mehrere Semester bedeuten, in der die Studierenden konsequent in Versuchs- und Kontrollgruppen aufgeteilt werden müssten. Allein aus organisatorischen Gründen ließe sich ein solches Design kaum im universitären Alltag umsetzen, wollte man eine ausreichende Größe der Stichprobe gewährleisten. Vor dem Hintergrund dieser methodischen Herausforderung stellte sich die Frage, ob sich Veränderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen auf individueller Ebene durch qualitativ-rekonstruktive Verfahren besser erfassen lassen.

3.3.3 Rekonstruierte Wirkungen

Zur Darstellung der Ergebnisse der formativen Evaluation wurden zwei Fälle A und B aus dem skizzierten Lernwerkstattseminar der Deutschdidaktik ausgewählt. Zentral wird sowohl ein längsschnittlicher, fallinterner Kontrast zwischen Ende und Beginn des Seminars als auch ein querschnittlicher, fallübergreifender Vergleich ihrer Lehrorientierungen zusammenfassend dargestellt. Die beiden Fälle sind dabei in Bezug auf Namen und Geschlecht anonymisiert. Die Zitate sind unter Beibehaltung der Transkriptionsregeln den Transkripten entnommen.

Fall A

Lehrorientierung zu Beginn des Seminars

A: was ich bis jetzt unter lehren verstehe? ähm naja jetzt im kontext der grundschule sozusagen hilft man . äh , den grundsätzlich sozusagen . das leben und schreiben und rechnen zu erlernen ähm . ob das nun immer in frontalunterrichtsform sein muss, muss ja jetzt nicht sein also einfach man ist sozusagen deren lehrer der den hilft einfach lesen und schreiben zu lernen und dafür gibts die unterschiedlichsten methoden und äh . ähm formen wie man das machen

kann und dann ist ja dabei auch wichtig individuell dann halt auf jeden . schüler einzugehen es ist ja nicht so dass man in den unterricht kommt und seine unterrichtsplanung 45 minuten abhandelt und dann wieder verschwindet sondern , man ist ja bemüht um jeden einzelnen schüler sozusagen und . die grundschüler geben einen noch nicht so das feedback dass muss man sich halt selber angucken und äh . merken ob die schüler das verstanden haben oder ob man noch mal was erklären muss . genau

Fall A ist ein Studierender im ersten Semester des Grundschullehramtsstudiums an der Universität Erfurt. Seine Orientierungen in Bezug auf das Lehren können in vier Punkten erfasst werden:

(1) Die Lehrperson hat eine wissensasymmetrische, spezifische Rollenbeziehung zu den Schüler_innen bei der Kulturtechnikbeherrschung. (2) Das Lehren wird als ein verpflichtender und passiver Wissentransfer von vorgegebenem Fachwissen entworfen. (3) Die Lehrperson unterliegt einer Ungewissheit der Unterrichtsqualität durch einen homogenisierenden Lehrplan und ist auf explizite Rückmeldungen über ihren Unterricht angewiesen. Fall A geht davon aus, dass Kinder nicht fähig zu adäquater Rückmeldung sind, so dass eine alternative Lösung in einer verpflichtenden, verantwortungsbewussten, selbstverständlichen Selbstevaluation gesehen wird, in der aber die Schüler_innen sowie ihr Verständnis vom Wissen geprüft werden (4) Der Fall A hat eine technische Vorstellung von Unterrichtsformen und Methoden und entwirft eine relativ freie didaktische Gestaltung als Mittel der dauerhaften Motivierung, die schlussendlich auf eine sichere Wissensreproduktion abzielt. Am Anfang des Seminars orientiert sich Fall A in Bezug

auf das Lehren an einer verpflichtenden, homogenisierenden Wissensreproduktion mit einem motivierenden, technisch-didaktischen Gestalten sowie einem normativen Prüfungskonzept.

Transformation und Beharrungstendenz der Lehrorientierung nach dem Seminar

A: lehren okay , ähm . na lehren kann ganz unterschiedlich , ähm aussehen , von frontalunterricht sozusagen wie es in der vorlesung ist , was natürlich in der grundschule auch irgendwie von nöten sein wird wenn man irgendneue sachen den schülern vermittelt ähm , nichts desto trotz hatten wir jetzt auch grade , jetzt grade in der präsentation was man alles methoden einführen kann gruppenarbeit oder gruppentische also es kann auch sehr individuell und sehr vielseitig sein sodass die schüler och selbstständig sich sachen erarbeiten oder in der gruppe miteinander lernen oder , sich selber dinge vortragen und dadurch die mitschüler lernen also man kann das ähm . sehr sehr vielseitig gestalten sodass das auch im schulalltag nicht langweilig wird und es immer ne abwechslung für die schüler gibt , und sie trotzdem irgend . was mitnehmen können was sie halt in ihrem lernfortschritt weiterbringt

Eine explizite Änderung bei Fall A zeigt sich in seinen Themenwechseln vom 1. Interview zum 3. Interview. Seine aktuelle, zentrale Thematisierung und Begründung der didaktischen Auswahl und der Wechsel von Formaten in Hinsicht auf das Schüler_innenverhalten (an verschiedenen Stellen des Interviews) dokumentiert seine Werthaltung und sein Bewältigungspotential in Bezug auf das pädagogische Dilemma zwischen Ziel (Wissensreproduktion, Leistung)

und Weg (didaktische Zeuge, Formate), zwischen Erwartung des Lehrenden und Eigenart sowie Eigenheit der Schüler_innen. Sein ideales Schüler_innenbild und seine ideale Lehrer-Schüler-Beziehung werden viel deutlicher.

Den Frontalunterricht sieht er selbstverständlich als ein dominantes und notwendiges Lehrformat für die Grundlegung des Wissens an, wenn er auch bei Schüler_innen systematisch zu Langeweile führt. Da diese Unterrichtsform negativ bewertet wird, wird die Möglichkeit der Gruppenarbeit als ein alternatives, positives Handlungspotential angesehen – gleichzeitig aber auch als glücklicher Zufall. Eine Gruppenarbeit begründet sich aus seiner Sicht nach dem Schaffen der kognitiven Voraussetzungen auch im Einfluss auf das soziale Handeln der Schüler_innen. Die Form der Gruppentische ermöglicht Lernautonomie und einen Ausgleich der Leistungsqualität und -quantität zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler_innen, was strategisch zum Lernen motivieren könnte. Sein Konzept benötigt die Konformität des Lernverhaltens bzw. Schüler_innen mit Wissensdurst.

Am Ende des Seminars vertritt er immer noch eine starke Orientierung auf eine verpflichtende, homogenisierende Wissensreproduktion mit einem zu motivierenden, technisch-didaktisch auszubalancierenden Gestalten des Unterrichts.

Damit verbunden ist eine Orientierungsänderung in Richtung der didaktischen Beherrschung und Ausbalancierung sowie der Konformität der Schüler_innen. Seine Orientierung auf Lehrer_innenautorität wird auf der Wissens-, Didaktik- und Organisationsebene erweitert.

Fall B

Lehrorientierung zu Beginn des Seminars

B: ich glaub das kann ich nicht so ähm . °richtig gut formulieren° also , aber ich versuchs na ja dass ich eben den , kindern , den stoff beibringe . so dass sie es eben auch , gut verstehen ja das ist gut obwohl ja dass ich den kindern den stoff beibringe den sie eben für die , für die . eben brauchen den sie eben für die weiterführende schule brauchen dass ich irgendwie so okay , lehren allgemein meinen sie ja (4) na ja dass ich eben den kindern den stoff weiterbringe aber auch so auf dieses soziale vielleicht auch eingehe dass die dann eben was gemeinschaft bedeutet was in klassen was so klassenzusammenhalt, weil das find ich auch wichtig ich find das gehört auch dazu dass man denen das näherbringt , dass die dann auch zusammenhalten und nicht dann jeder gegen jeden also dann so grüppchen gegeneinander . also das ist nämlich also ich weiß nicht °das ist nicht so gut° ähm (4) mehr fällt mir dazu grade nicht ein

Fall B ist ebenfalls ein Studierender des zum Grundschullehramt führenden Bachelorstudiengangs „Primäre und elementare Bildung“ (PEB). In Bezug auf seine Lehrorientierung sollen drei zentrale Punkte dargestellt werden: (1) Fall B instrumentalisiert das Lehren als eine durch die Wissensvermittlung erzielbare Dienstleistung bzw. eine „Stehleiter“ der Bildungsbiographie der Kinder in einem selektierenden Bildungssystem. (2) Er wünscht sich eine vergemeinschaftete Klassenbeziehung und orientiert sich grundlegend am Aufbau einer diffusen, emotionalen, aber asymmetrischen, ordnungsfunktionellen Lehrer-Schüler-Beziehung. Seine ideale Klas-

senbeziehung zielt auf das Durchsetzen des Lehrens ab. (3) Fall B hat eine starke Orientierung auf eine fachliche Homogenisierung heterogener Leistungsgruppen. Die Schüler_innen haben kaum Lerngestaltungsmöglichkeit; ihnen fehlt es an Lernautonomie. In Bezug auf das Lehren hat er am Anfang des Seminars eine starke Orientierung auf eine dienende Funktion der leistungshomogenisierenden Wissensreproduktion für einen erfolgreichen Bildungsübergang der Schüler_innen. Sie wird durch einen Ausgleich der strukturierten, gelingenden, sozialen Beziehungen im Klassenraum hergestellt.

Transformation und Beharrungstendenz der Lehrorientierung nach dem Seminar

B: ja gut (4) ich würde einmal sagen dass eben dazugehört dass man , dass man die kinder eben auch . sich ähm , also sich selber so sachen beibringen lässt also dass man ihnen so ein bisschen sachen offenlässt also dass sie eben auch durch entdeckendes lernen eben dazukommen dass man nicht alles ihnen so , äh dass sie sich selber so was erarbeiten und sich selber was beibringen können durch eigene erkenntnisse , und dass man sie eben drauf hinführt und dass dann aber auch ein bisschen was darüberkommt jetzt nicht alles , aber ich finde das gehört auch dazu ähm (5) ich würde auch sagen die zusammenarbeit mit kollegen jetzt in bezug auf dass man mit ihnen darüber diskutiert , wie man dann lerninhalte vermittelt und jetzt die methoden zum Beispiel

Zum Ende des Seminars bildet Fall B das Lehren mit einer offenen, reflektierenden Haltung durch Wissenszuordnung und -anordnung ab. Sein Thema fokussiert sich

nun viel mehr auf die didaktische als auf die soziale Gestaltung, obwohl die soziale Struktur noch ihre Bedeutsamkeit hat. In seiner Thematisierung ergeben sich neue Tendenzen in Bezug auf Ziele und Wege seines Lehrkonzepts, die seine aktuelle Werthaltung und seine Bewältigungspotentiale zeigen.

(1) Eine Erweiterung der didaktischen Gestaltung bezieht sich auf eine Ermöglichung der selbstständigen Arbeit der Schüler_innen, deren Teilautonomie und eigener Wissensproduktion. Er verabschiedet sich von einer totalen „Trichterpädagogik“, hält aber gleichzeitig eine direkte Wissensweitergabe seitens der Lehrperson für notwendig. Fall B entwirft sein ideales Lehrkonzept als Ausgleich zwischen Wissensvermittlung der Lehrperson und Wissensproduktion der Schüler_innen sowie zwischen Heteronomie und Autonomie. Die Schüler_innen haben aus seiner Sicht sowohl Wissensdefizite als auch Wissensfähigkeiten. (2) In seinem Orientierungsrahmen ergibt sich eine neue kollektive Dimension: eine kollegiale Kooperation mit „Kollegen“ – ein Terminus, der seine lehrende Position dokumentiert. (3) Eine dritte Transformation zeigt sich in der Thematisierung der Individualität des Lernens, die nicht mehr eine Leistungshomogenisierung und einen sozialen Ausgleich aufzeigt, sondern die Lernfreude und -interessen der Schüler_innen anspricht. Hier wird ein Ausgleich zwischen Differenzierung und Homogenisierung sowie zwischen Organisation und Interaktion deutlich.

Zum Ende des Seminars zeigen sich einige Transformationen seiner Orientierungen. Unter anderem kann seine aktuelle Orientierung als „(Dienst für eine erfolgreiche Bildungskarriere durch eine) Kooperation zwischen Wissensreproduktion und -eigen-

produktion über eine didaktisch und sozial ausbalancierte Struktur sowie Autonomisierung“ gekennzeichnet werden.

Fallübergreifender Kontrast der Transformationen und Beharrungstendenzen

Das Lehrverständnis und die Lehrorientierung vom Fall A haben sich durch das PBL-Lernwerkstattseminar zwar wenig, aber dennoch verändert. Zum Ende des Seminars ist seine neue Orientierung auf einen möglichen Ausgleich zwischen Heteronomie und Autonomie deutlich wahrnehmbar. Die ausführende Rolle des Lehrers als Exekutant auf eine möglich positive Art und Weise und die Konformität des Schülers mit mehr Autonomie sind tendenziell erwartet. In Hinsicht auf die getesteten Faktoren der summativen Evaluation beziehen sich diese Ergebnisse auf eine Beharrung der Transmission und Homogenisierung - aber auch auf eine Transformation in Richtung der Partizipation.

Im Vergleich zu Fall A haben sich die Orientierung und das Verständnis vom Fall B in Bezug auf das Lehren stärker verändert. Dies zeigt sich insbesondere in seiner erneuerten, starken Orientierung auf einen Ausgleich zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen Differenzierung und Homogenisierung (Helsper 2016). Sein Verständnis vom Lehren steht einem gelingen den pädagogischen Arbeitsbündnis nach Oevermann (2002) näher als Fall A. Aktuell hat Fall B eine zunehmende Ausrichtung auf Konstruktion, Partizipation und Individualität der Schüler_innen, Die bei Fall B wahrnehmbaren Transformationen gründen auf einer stärker reflektierenden Haltung und zielen deutlicher auf pädagogische Professionalisierung als bei Fall A.

3.3.4. Diskussion der Befunde aus der Wirkungsforschung

Die empirischen Studien zur Messung der Wirksamkeit von Werkstattlern beziehen sich im hier dargestellten Kontext auf das adaptierte Lernformat des Problem-Based Learning.

Während die quantitative Evaluation sich auf die Messung von psychometrischen Konstrukten im Sinne dynamischer und träger Wirkungen bezieht, fokussiert die qualitative Studie die Beobachtung und Erfassung möglicher Wirkungen auf den individuellen pädagogischen Orientierungsrahmen der Lehramtsstudierenden.

Die quantitative Studie konnte bezüglich der untersuchten Performanz der Studierenden positive Effekte aufzeigen. Bezüglich der Einstellungen der Studierenden zeigt die quantitative Studie keine relevanten Veränderungen der Lehr-Lern-Überzeugungen.

Die formative Evaluation zeigt auf der individuellen Ebene aber positive Ergebnisse: (1) Doing im PBL-Lernwerkstattseminar hat eine positive Wirkung auf die pädagogische Orientierung. (2) Learning mit einer offenen, selbstreflektierenden Haltung bringt mehr Änderungen der expliziten und impliziten Wissensbestände hervor.

4. Ausblick

Wie geht es weiter in der Erfurter Hochschullernwerkstatt? Neben bereits etablierten Lernwerkstattformaten aus verschiedenen Fachbereichen der Lehramtsbildung werden zukünftig Lernwerkstattangebote der Fachbereiche Ethik (Philosophische Denkwerkstatt mit Kindern), Kunst (Ästhetische Bildungswerkstatt) sowie interdisziplinäre Angebote wie „Digitale Bildung in den MINT-Fächern“ und „Deutsch als Zweit-

sprache" konzeptionell entwickelt, erprobt und implementiert. Damit soll künftig:

- die Vielfalt spezifischer Lernwerkstatt-Angebote innerhalb der Universität Erfurt erhöht,
- die Vernetzung verschiedener Fachbereiche intensiviert,
- das Profil der Lernwerkstatt als innovatives hochschuldidaktisches Programm über Fachbereiche und Studienfächer hinweg ausgebaut werden.

Da Innovationen, die in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung entwickelt und implementiert werden, nur nachhaltig wirksam sind, wenn sie auch Eingang in die zweite und dritte Phase der Lehrer_innenbildung finden, liegt ein weiterer Schwerpunkt der konzeptionellen Weiterentwicklung in der Öffnung der Lernwerkstatt als Ort der Phasenvernetzung. Mit diesem Vorhaben wollen wir an die Geschichte der Lernwerkstättenbewegung anknüpfen (Müller-Naendrup 1997), an die Etablierung der ersten Lernwerkstätten nach dem Vorbild englischer „Teacher Centres“, die zu Orten eines lebendigen Erfahrungsaustauschs und der Koordination der Zusammenarbeit zwischen Studierenden in den Colleges und Lehrerinnen und Lehrern an Schulen wurden.

Lernwerkstätten sind traditionell „Schlüsselstellen für Reformprozesse“. Sie sind nicht irgendwelche Orte, sondern Teil einer Tradition mit spezifischen Ansprüchen an das Lehren und Lernen von Kindern und Erwachsenen und das Miteinander von Menschen. Es ist wichtig, Orte wie diese zu haben – zum Innehalten, zum Nachdenken und Weiterdenken gegenwärtiger gesellschaftlicher, bildungspolitischer und bildungspraktischer Strukturen und Entwicklungen in Schule und Hochschule, in der Lehrer_innenbildung und -forschung. Wir laden alle dazu ein!

5. Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (UTB, Bd. 8242, 8., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bolland, A./Spahn, L. (2016): Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Spurensuche in pädagogischen Werkstätten. In: Schude, S./Bosse, D./Klusmeyer, J. (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 55-72.
- Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage: Los Angeles – New York – New-Delhi – Singapore – Washington DC.
- Coelen, H./Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2013): Studien in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 91).
- Franz, E.-K. (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Godau, M./Tänzer, S./Berger, M./Lingemann, J./Mannhaupt, G. (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen*bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz, U/ Giest, H./Hartinger, A./Heinrich-Dönges, A./Reinhoffer, B. (Hrsg.): GDSU-Journal, 8, S. 47-65. Online unter: http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2019/02/47_65_tanzer.pdf [30.03.2019].
- Godau, M./Tänzer, S./Berger, M./Mannhaupt, G./Kniege, J. (2019): Implementation einer Hochschulwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: Baar, R./Feindt, A./Trostmann, S. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120-132.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Zeitschrift für Pädagogik 53.4., S. 477-490.
- Helsper, W. (2016): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe /W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (8. Aufl., S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jenert, T./Zellweger Moser, F./Dommen, J./Gebhardt, A. (2009): Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive. IWP-Arbeitsbericht 1. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Knörzer, W./Grass, K. (1998): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller-Naendrup, B. (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerausbildung. Frankfurt: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, B. (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik/ Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 193-206.
- Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (Qualitative Sozialforschung, Bd. 16, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overmann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 19-63). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Reitinger, J. (2016): Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: Schude, S./Bosse, D./Klusmeyer, J. (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 37-54.
- Schlichter, N. (2012). Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Schneider, R./Schwarzkopf, T. (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Coelen, H./Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 171-181.
- Schubert, E. (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Bochum, Freiburg: Projektverlag.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstdwirksame Schule. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Tänzer, T./Berger, M./Godau, M./Mannhaupt, G. (2019): Wie Studieren im Lernwerkstattseminar gelingt – Rekonstruktion von Lernprozessen Lehramtsstudierender in einer Hochschulwerkstatt. In: Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G. et al. (Hrsg.): (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: VS Verlag. (URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-26231-0.pdf>
- Weber, A. (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 und der Tertiärstufe. Bern: hep.
- Weinert, F. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Herausgegeben von Franz E. Weinert. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenger, E. (2015): Communities of Practice a Brief Introduction. Online unter: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice> (Zugriff 04.06.2019).
- Wildt, J. (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag, S. 14-18.
- Zehnpfennig, B. (2012): Wie ökonomisch ist Bildung? Ein unzeitgemäßer Einspruch. In: Forschung und Lehre, Heft 10, S. 796-798.

Zur Bedeutung von Trainingsprogrammen für die Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften – das Beispiel *KlasseTeam*

1. Einleitung

Lehrer/innen haben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit zahlreiche und vielfältige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, die oft mit psychischen Belastungen einhergehen können. Betroffene führen häufig als Gründe die stetig zunehmenden Aufgaben, problematisches Schülerverhalten und eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an, wie z.B. große Klassen und ein zu hohes Unterrichtsdeputat (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007; Trautmann/Wischer 2011; van Dick 2006). Nicht selten kommt es bei Lehrkräften zu emotionaler und geistiger Erschöpfung, zu reduzierter Leistungsfähigkeit und Burnout (Schaarschmidt/Kieschke 2007; Sosnowsky-Waschek 2013).

Im vorliegenden Beitrag wird nach einer kurzen Einleitung und Erläuterung des Forschungsstands ein spezifisches Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften vorgestellt. Darüber hinaus werden ausgewählte Ergebnisse der Evaluation dieses Trainings berichtet und hinsichtlich ihrer Relevanz diskutiert.

2. Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften

Lehrkräfte haben vielfältige Aufgaben (KMK 2004) und im Unterrichtsalltag stehen sie

vor unterschiedlichsten Herausforderungen. Neben strukturellen und organisatorischen Aspekten, wie Arbeitsbedingungen und -aufgaben, spielt vor allem die zunehmende Heterogenität der Schüler/innen sowie das sich verändernde Erziehungsverhalten von Eltern eine bedeutende Rolle. Diese Herausforderungen werden von Lehrkräften oft als belastend erlebt.

Im Rahmen der bekannten Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007), in der Belastungen von Lehrkräften im Längsschnitt erfasst wurden, wurde beispielsweise deutlich, dass der Lehrerberuf mit psychischen Belastungen verbunden sein kann. Lehrer/innen sind den Ergebnissen zufolge, auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (wie z.B. Pflegepersonal, Polizisten), besonders häufig von Erschöpfung und Resignation betroffen. Demnach fallen etwa 30 % der befragten Lehrkräfte in das Risikomuster B, das sich durch eine deutlich verminderte Belastbarkeit, ein reduziertes Arbeitsengagement und Resignation der Betroffenen auszeichnet (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007).

Im Umgang mit Belastungen und Ansprüchen haben sich individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen (definiert als Überzeugungen, anstehende Aufgaben aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können; vgl. Schwarzer/Warner 2014) von Lehrkräften als

zentrale personale Ressourcen erwiesen (vgl. Schwarzer/Warner 2014). Harazd und Kolleg/innen (2009) sprechen gar davon, dass allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften den größten Effekt auf das Erleben bzw. Nicht-Erleben von Belastungen haben.

Erkenntnisse aus der Forschung zur Lehrergesundheit (vgl. z.B. Schaarschmidt 2005; van Petegem u.a. 2007) legen nahe, dass ein hohes Wohlbefinden von Lehrkräften auch ein erstrebenswertes systemisches Ziel von Schulen darstellt. Positive Effekte lassen sich neben den Vorteilen auf individueller Ebene (höhere Zufriedenheit etc., vgl. Schaarschmidt 2005) auch auf institutioneller Ebene der Schulen sowie mit Blick auf die Unterrichtsqualität und schließlich in der Folge auch auf den schulischen Erfolg der Schüler/innen ausmachen (vgl. van Petegem u.a. 2007). Ähnlich positive Effekte auf personaler Ebene wurden auch bei Lehrkräften, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, nachgewiesen (vgl. ebd.; Hascher/Hagenauer 2011; Opdenakker/Van Damme 2000; Paulus 2010).

Objektive Belastungen (wie Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben), die auf der Grundlage von Handlungsvoraussetzungen der Lehrkraft (z.B. psychische u. körperliche Leistungsfähigkeit) in subjektive Belastungen übergehen, lassen sich nach Rudow (1994) (vgl. van Dick/Stegmann 2013) beschreiben. In der Folge entstehen Beanspruchungsreaktionen und schließlich Beanspruchungsfolgen für die Lehrkraft. Diese Reaktionen und Folgen müssen nicht zwingend negativ sein, sondern können sich bei günstigen Bedingungen auch positiv auf das Wohlbefinden, die Kompetenz und Gesundheit der Lehrperson auswirken (vgl. auch Rothland 2019).

Ein zentraler Aspekt, der im Zusammenhang mit Belastungen bzw. Herausforderungen im Alltag von Lehrkräften eine bedeutende Rolle spielt, ist die Heterogenität der Schülerschaft. Der Begriff Heterogenität (griech. *heteros* „anders, abweichend“ und *genos* „Geschlecht, Art, Gattung“) umfasst unterschiedliche Dimensionen. Neben der sozialen Herkunft (Migrationshintergrund, Sozialschicht, Religion etc.) und Aspekten der kognitiven Leistungsfähigkeit (Lernbehinderung, Intelligenz etc.), spielen auch das Alter und das Geschlecht von Schüler/innen eine zentrale Rolle (Trautmann/Wischer 2011). Damit verbundene Herausforderungen für die Lehrkraft ergeben sich auf der Ebene der Schulorganisation und –gestaltung sowie im Hinblick auf didaktisch-methodische Fragen im Unterricht und schließlich konkret für professionsbezogene Überzeugungen und Kompetenzen (vgl. Terhart 2015). Auf der Ebene der Schulorganisation sind vor allem Fragen nach der Akzeptanz heterogener Lerngruppen und deren Zusammensetzung relevant. Auf Unterrichtsebene werden didaktisch-methodische Überlegungen in Bezug auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und deren Umgang diskutiert. Im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte spielen vor allem Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft eine Rolle (vgl. Trautmann/Wischer 2019). Mit Blick auf die Mikroebene – also auf die einzelne Lehrperson – scheinen vor allem didaktisch-methodische Überlegungen eine zentrale Bedeutung zu haben.

Im folgenden Kapitel wird das Trainingsprogramm *KlasseTeam* und dessen Evaluation vorgestellt, um exemplarisch zu illustrieren, wie den geschilderten Herausforderungen

und möglichen Belastungen von Lehrkräften auf der Grundlage eines Trainingsprogramms begegnet werden kann.

3. KlasseTeam – Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

„Das entscheidende in jeder Schule sind die Menschen“ (Juul 2013, S. 9). Dieses Zitat verdeutlicht den zentralen Inhalt des Trainingsprogramms *KlasseTeam*.

Der „Faktor Mensch“ (Anmerkung der Autor/innen) und die damit einhergehende Beziehungskompetenz der einzelnen Beteiligten gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Gelingende Bildungsprozesse basieren zunächst auf der Interaktionsfähigkeit aller am Bildungsprozess beteiligten Personen und

damit auf der Entwicklung positiver sozialer Beziehungen. Diese sind eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung von Bildungsangeboten durch Lehrkräfte und deren Nutzung durch Schüler/innen (Bönsch 2002). Das Trainingsprogramm *KlasseTeam*, dessen Zielsetzungen und Inhalte im Folgenden beschrieben werden sollen, kann hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten.

Das *KlasseTeam*-Training richtet sich sowohl an Lehrer/innen der Grundschule, als auch der Sekundarstufe I. Je nach Zielgruppe unterscheiden sich die Trainingsinhalte geringfügig voneinander. Im Folgenden werden Ziele und Inhalte des Trainingsprogramms für die Zielgruppe der Lehrkräfte an Sekundarschulen dargelegt.

Im Zentrum des gesamten Trainings steht die sogenannte „Einfluss-Pyramide“ (vgl. Abb. 1), die den konzeptionellen Rahmen des Trainingsprogramms darstellt (vgl. Graf/Frey 2011, S. 5).



Abbildung 1: Die Einfluss-Pyramide: Inhalt und Aufbau des *KlasseTeam*-Trainings

Das Konzept definiert dabei die Programmziele sowohl für Lehrkräfte, als auch für Schüler/innen konkret in der Entwicklung von Handlungssicherheit der Lehrperson sowie dem wechselseitigen Aufbau einer respektvollen und wertschätzenden Beziehung. Diese beiden Aspekte, welche zu einem positiven Klassenklima und dem Wohlbefinden beider Parteien beitragen, werden auf Basis der im Folgenden dargestellten zehn Handlungsschritte aufgebaut (vgl. Graf/Frey 2011).

1. Für sich selbst sorgen: Sich der eigenen Werte und Ziele bewusst werden

Die erste Themeneinheit, in der die Lehrperson ihre Rolle und Verantwortung gegenüber der Schüler/innen reflektiert, legt die Basis für alle weiteren Einheiten. Diese Reflexion wird durch eine Phantasiereise angeregt, in der die teilnehmenden Lehrer/innen ihrer eigenen Handlungsmotivation und der zugrundeliegenden Werte bewusst werden.

Die Relevanz des Bewusstseins über eigene Werte liegt vor allem in den Auswirkungen auf die pädagogische Haltung der Lehrperson, die die Grundlage für eine gelingende Interaktion zwischen Schüler/innen und der Lehrkraft bilden. Im Rahmen des Trainings wird die Verbindung zwischen der Haltung und der angewandten Methodik verdeutlicht. Gerade an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, an denen dieses Konzept seit einigen Jahren in besonderem Maße seine Umsetzung findet, ist die Kohärenz von Haltung und Methodik von großer Bedeutung, da diese dazu beiträgt, dass Schüler/innen die Lehrkraft als glaubwürdig, echt und mit sich im Einklang erleben. In dieser Einheit wird zudem das erste Element, der *Pausenkopf*, eingeführt. Dieser soll Lehrer/innen dabei helfen, sich der eigenen Werte zu vergewissern und da-

rüber zu reflektieren, wie diese im Schulalltag umgesetzt werden können.

2. Anerkennung und Wertschätzung schenken: Das beschreibende Lob

In der zweiten Einheit erlernen die Lehrkräfte mit dem beschreibenden Lob eine Form der Anerkennung, die motivierend und damit zugleich leistungssteigernd wirken soll. Durch diese spezielle Form des Feedbacks werden Schüler/innen für ihre Anstrengung, den Prozess und nicht für das Endergebnis gelobt, womit der zunehmenden und problematischen Ergebnis- und Leistungsorientierung (vgl. z.B. Bohnsack 2008) entgegengewirkt werden kann. Grundlage der Aneignung dieser neuen Handlungsstrategien bilden durch die Trainer/innen angeleitete Rollenspiele, die an einen abschließenden individuellen und ressourcenorientierten Feedbackprozess gekoppelt sind.

3. Schüler/innen im Umgang mit ihren Gefühlen beistehen: Emotionscoaching

„Besonders im Jugendalter ist ein Rückgang positiver emotionaler Faktoren bzw. ein Anstieg negativer emotionalen Befindens gegenüber der Schule und dem Lernen zu verzeichnen. Dies geht mit pädagogisch unerwünschten Folgen für das Lern- und Leistungsverhalten und somit für den Schulerfolg, z. B. mangelndes Interesse an schulischen Inhalten, fehlendes Engagement im Unterricht oder niedriges Selbstkonzept einher“ (Brandenberger/Moser 2018, S. 323).

Inhalt der dritten Einheit und gleichzeitig den Kern des *KlasseTeam*-Trainings bildet das *Emotionscoaching* (vgl. Gottman 1998). Das primäre Lernziel dieser thematischen Blöcke liegt in der Erarbeitung

eines möglichst effektiven Umgangs der Lehrkraft mit den Emotionen der Schüler/innen sowie die Befähigung zur Unterstützung bei deren Regulation. Herausfordern- de Gefühle hoher Intensität wie Ärger, Wut oder Verzweiflung behindern erfolgreiche Lernprozesse und den damit verbundenen Lernerfolg. Ziel ist es, durch aktive Schu- lung der Lehrkräfte die emotionale Kom- petenz der Kinder zu stärken. Die Erfahrung, angemessene Verbalisierung und zielge- richtete Aufarbeitung von Emotionen stellt einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der emotionalen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen sowie deren Fähigkeiten zur Emotionsregulation dar.

4. Kooperation gewinnen, Grenzen setzen
In dieser Einheit erfahren Lehrkräfte, wie bedeutsam es für Schüler/innen ist, sich innerhalb eines festen Rahmens zu bewegen. Die Teilnehmer/innen setzen sich in dieser Einheit damit auseinander, die eigenen Grenzen frühzeitig wahrzunehmen und zu artikulieren. Somit erlernen die Lehrkräfte eine Methode, die ihnen hilft, klar und unmissverständlich die eigene Grenze zu verbalisieren und gleichzeitig die Schüler/innen aufzufordern, störendes Verhalten einzustellen und sich dem Unterricht zuzuwenden. Im Trainingsprogramm *KlasseTeam* geht es darum, die Würde und die Integrität aller Beteiligten zu bewahren, d. h. Grenzen setzen geschieht klar, aber in wertschätzender Art und Weise.

5. Lernfreude fördern: Gelungenes Feedback
„Ziel von Feedback ist es, die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“ zu verkleinern – also zwischen der vorherigen Leistung, der aktuellen Leistung und den Erfolgskriterien.“ (Hattie 2014, S. 131).

In der bekannten Metaanalyse von Hattie (2014) wurde Feedback als eine der zentralen Variablen für Lernerfolg identifiziert. Deshalb erlernen Lehrkräfte in dieser Einheit Techniken der Vermittlung von Feedback, um damit Lernfreude und Motivation zu erhalten, bzw. zu steigern. Zentraler Lerninhalt der Trainingseinheit liegt im Erkennen der wesentlichen Bedeutung positiven Feedbacks und dessen Verknüpfung mit der Eröffnung von neuen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und der Steigerung des Selbstkonzeptes. Die Lehrkraft stellt dabei den entscheidenden Faktor für gelingenden Lernzuwachs dar.

6. Schwierige Schüler/inne verstehen: Bindungstheorie praktisch

Lehrkräften sollten sich auch bewusst machen, dass ihre Handlungsmöglichkeiten, gerade auch für sehr schwierige, verhaltenauffällige Kinder, eingeschränkt sind. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Bindungserfahrungen in den Schulalltag. Ein Rückbezug auf Erkenntnisse der Bindungs- und Erziehungsforschung (vgl. z.B. Bowlby 1969; Trommsdorff 2001) liefert die gemeinsame Basis zur Ableitung spezieller Bedürfnisse unterschiedlicher Gruppen an Schüler/innen, die im Schulalltag berücksichtigt werden müssen. Gleichzeitig werden Lehrer/innen darauf aufmerksam gemacht, dass in manchen Fällen Unterstützung durch externe Partner von entscheidender Bedeutung für die Schüler/innen ist.

7. Wiederkehrende Probleme lösen: Dauer- brenner angehen

In dieser Einheit erwerben Lehrkräfte Wissen über Möglichkeiten des aktiven Einbe- zugs von Schüler/innen und die gemeinsame Konfliktlösung. Dieses Vorgehen schafft

einerseits höhere Verbindlichkeiten bei den Schüler/innen und ermöglicht andererseits einen Perspektivwechsel beider Parteien.

8. / 9. Akute Konflikte angehen (Lehrer/in- Schüler/in und Schüler/in-Schüler/in)

Diese Einheit fordert die Lehrkräfte in ho- hem Maß, da sie hier alle bisherigen In- halte im Rollenspiel anwenden müssen. Ein Grundsatz dieser Einheit lautet: *Erst verstehen, dann verstanden werden*. In ei- nem Dreischritt wenden die Lehrkräfte im Konfliktfall zunächst Maßnahmen zur emo- tionalen Stabilisierung der Schüler/innen an, um anschließend gemeinsam mit den Schüler/innen Lösungsvorschläge zu erar- beiten und die emotionale Intelligenz (vgl. Goleman/Griese 2015) der Schüler/innen für kommende Konflikte durch Vermittlung adäquater Konfliktlösungsmodelle und -strategien zu fördern. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin der Lehr- kräfte, die in diesem Schritt zwingend eine Vorbildfunktion einnehmen müssen, auch wenn sie aktuell selbst emotional in den Konflikt involviert sind.

10. Erziehungspartnerschaft von Eltern und Lehrkräften

Die Rolle des Elternhauses ist für den Bil- dungserfolg der Schüler/innen von zentraler Bedeutung. Daher liegt der Fokus der letzten Einheit des Trainings auf der Planung und Durchführung von Elterngesprächen. Damit ein größtmöglicher Bildungserfolg der Schü- ler/innen gewährleistet werden kann, ist in der Institution Schule eine vertrauensvolle, offene und von Wertschätzung geprägte Atmosphäre unabdingbar, die maßgeblich durch den Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern als wichtige Bezugspersonen im Bildungsprozess beeinflusst wird.

Diese Einheiten des Trainings werden an zwei mal zwei Tagen absolviert. Zwischen dem Grundkurs von Einheit 1-6 und dem Aufbaukurs von Einheit 7-10 sollten idealerweise etwa vier Wochen liegen, sodass die Lehrkräfte bereits einige Erfahrungen in der Umsetzung des Grundkurses machen und Gelerntes im in der Praxis anwenden und dadurch mit positiven Erkenntnissen in den Aufbaukurs starten können.

4. Evaluation des Trainingspro- gramms *KlasseTeam*

Die Implementierung dieser Trainingsange- bote ist mit verschiedenen Zielsetzungen auf Mikro- und Mesoebene verbunden, was die Überprüfung differenzierter Effekte bei verschiedenen Personengruppen und auf individueller und interaktionaler Ebene notwendig macht. Bezogen auf die Lehr- kräfte liegt der Fokus des *KlasseTeam*-Trai- nings auf der Förderung der Beziehungs-, Erziehungs- und Selbstregulationskom- petenz. Es wird daher angenommen, dass die im Training geschulten Kompetenzen direkt in der Interaktion mit Schüler/innen, Kol- leg/innen und Erziehungsberechtigten zum Tragen kommen und in Zusammenhang mit dem gelingenden Lernprozess der Schüler/ innen sowie der Kooperation mit dem El- ternhaus relevant sind. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Evaluationsdesigns mit Prä-, Post- und Follow-up-Messung wur- den daher entsprechende Daten erhoben, wobei sowohl qualitative als auch quanti- tative Methoden zum Einsatz kamen. Im Auftrag des katholischen Schulwerkes in Bayern wurde die Evaluation des *Klasse- Team*-Trainingsprogramms im Zeitraum von November 2017 bis Mai 2018 an $N = 22$ weiterführenden Schulen in katholischer

Trägerschaft durchgeführt. Im Folgenden werden das Vorgehen und die Ergebnisse aus der quantitativen Befragung der Zielgruppe der Lehrkräfte berichtet.

4.1 Fragestellungen

Im Rahmen der Evaluation wurde sowohl auf die Akzeptanz (vgl. Astleitner 2010) des *KlasseTeam*-Trainingsprogramms, als auch auf dessen Bedeutung für die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte fokussiert. Folgende Hypothesen wurden mit Blick auf die angenommenen Effekte des Trainings geprüft:

H1: Die Teilnahme am *KlasseTeam*-Training führt zu einer kurz- und mittelfristigen Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte.

H2: Im Zusammenhang mit der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training steigen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten kompetentes Sozialverhalten der Schüler/innen fördern zu können sowohl kurz-, als auch mittelfristig.

H3: Im Zusammenhang mit der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training steigen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, das motivierte Lernen der Schüler/innen zu fördern, und zwar kurz- und mittelfristig.

4.2 Methode

4.2.1 Design

Die Evaluation des Trainingsprogramms basierte auf der Grundlage einer Prä- (unmittelbar vor dem Training), Post- (2–3 Monate nach der Teilnahme am Training) und Follow-up- (ca. 6 Monate nach dem Training) Erhebung mittels standardisierter Fragebögen. Darüber hinaus wurden halb-

strukturierte Feedbackbögen zur Erfassung der Akzeptanz des Trainings eingesetzt.

4.2.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen $N = 120$ (t1), $N = 75$ (t2) und $N = 30$ (t3) Lehrkräfte (77,1 % weiblich) teil. Bei dem vorliegenden Sample wurden lediglich die Lehrkräfte betrachtet, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Befragung partizipiert haben. Die befragten Lehrpersonen verteilen sich auf 22 Schulen in katholischer Trägerschaft. Das Verhältnis zwischen Realschul- (54 %) und Gymnasiallehrkräften ist (45 %) ist ausgeglichen. Die Schulen befinden sich in 57,4 % der Fälle im städtischen und in 42,6 % der Fälle im ländlichen Raum. Auch bezogen auf die angegebene Berufserfahrung besteht ein Gleichgewicht zwischen sehr erfahrenen Lehrkräften, die zwischen zehn bis mehr als 15 Jahren im Beruf stehen (53,2 %) und Lehrkräften mit Berufserfahrung zwischen weniger als fünf bis zehn Jahren (46,8 %). Ferner haben rund 75 % der befragten Lehrkräfte eine Klassenleitung inne. Lehrkräfte, die nicht am Trainingsprogramm teilgenommen hatten und als Vergleichsgruppe hätten befragt werden können, konnten allerdings nicht gewonnen werden. Daher können keine Aussagen über mögliche Wirkungen des Trainings getroffen werden, sondern es wird nachfolgend rein deskriptiv berichtet.

4.2.3 Erhebungsinstrument und Auswertungsverfahren

Die am Trainingsprogramm freiwillig teilnehmenden Lehrkräfte wurden zu drei Zeitpunkten mit Hilfe standardisierter Skalen (Schwarzer/Schmitz 1999) (vgl. Tab. 1) zu ihren *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen* und den diesbezüglichen spezifischen Bereichen (*motiviertes Lernen* und

Skala	Items	Beispiel	Reliabilität (Cronbachs α)
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)	10	„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler*innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“	Prä: $\alpha = .82$ Post: $\alpha = .81$ Follow-up: $\alpha = .75$
SWE „motiviertes Lernen fördern“	6	„Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler*innen für meinen Unterricht interessieren.“	Prä: $\alpha = .87$ Post: $\alpha = .84$ Follow-up: $\alpha = .87$
SWE „kompetentes Sozialverhalten fördern“	6	„Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler*innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.“	Prä: $\alpha = .88$ Post: $\alpha = .88$ Follow-up: $\alpha = .87$

Tabelle 1: Befragungsinstrument

*kompetentes Sozialverhalten bei den Schüler*innen fördern*) auf der Grundlage eines Online-Fragebogens befragt. Dadurch lassen sich sowohl kurzfristige (2–3 Monate nach der Teilnahme am Training), als auch längerfristige Veränderungen (über ein halbes Jahr nach der Teilnahme) beschreiben.

Das Antwortformat basierte auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skalenbildung basiert auf der Grundlage einer Mittelwertbildung.

Die statistische Auswertung erfolgte mittels SPSS (Version 25). Um die angenommenen Veränderungen über die Zeit zu testen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, wobei bei der Analyse von mehr als zwei Messzeitpunkten eine Bonferroni-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen wurde, sofern die Annahme der Sphärität verletzt wurde.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde der Fragebogenerhebung

Um die intendierten Veränderungen des *KlasseTeam*-Trainings auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu prüfen, wurden die Daten deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet.

Es zeigen sich bei der deskriptiven Analyse durchweg relativ hohe Ausprägungen der Skalenmittelwerte bei eher moderaten Streuungsmaßen. Bezogen auf den ersten Messzeitpunkt (t1) sind vor allem die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.89$, $SD = 0.40$) und die Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Fähigkeit, motiviertes Lernen bei den Schüler/innen zu fördern, ($M = 3.86$, $SD = 0.47$) hoch ausgeprägt.

Zu t2, also nach Beendigung des Trainingsprogramms, besteht die höchste Ausprägung bei den Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Fähigkeit kompetentes Sozialverhalten bei den Schüler/innen zu fördern ($M = 4.07$, $SD = 0.54$), die in der Prä-Messung (t1) den niedrigsten Ausgangswert aufweist.

	t1 (M (SD))	t2 (M (SD))	t3 (M (SD))
Allgemeine Selbstwirksamkeits-erwartungen	3.89 (0.40)	4.00 (0.40)	3.89 (0.36)
Selbstwirksamkeitserwartungen „motiviertes Lernen fördern“	3.86 (0.47)	3.93 (0.49)	3.85 (0.50)
Selbstwirksamkeitserwartungen „kompetentes Sozialverhalten fördern“	3.78 (0.52)	4.07 (0.54)	3.87 (0.51)

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Skalen

In der Follow-up-Erhebung (t3) liegt der höchste Mittelwert wiederum bezogen auf die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.89$, $SD = 0.36$) vor, gefolgt von den Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens bei den Schüler/innen ($M = 3.87$, $SD = 0.51$) (vgl. Tab. 2).

Zur weiteren statistischen Abklärung der erwarteten Veränderungen wurden einfaktorielle Varianzanalysen angeschlossen, mit Hilfe derer die Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen über die Zeit, also die drei Messzeitpunkte hinweg, geprüft wurden.

Kurzfristige Effekte des Trainings

Die Ergebnisse der Varianzanalysen belegen einen signifikanten Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung motivierten Lernens bei den Schüler/innen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2. Die Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen erreicht dabei einen moderaten Effekt ($F(1,46) = 5.39$, $p < .03$, $\eta^2 = .11$), während der Effekt für den Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen der

Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung des kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen stark ausfällt ($F(1,47) = 17.22$, $p < .00$, $\eta^2 = .27$) (Cohen 1988).

Mittelfristige Effekte des Trainings

Auch mittelfristige Effekte ein halbes Jahr nach dem Training (t3) lassen sich für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen nachweisen ($F(2,56) = 5.91$, $p < .05$, $\eta^2 = .17$). Bei varianzanalytischer Prüfung der Mittelwertveränderungen zwischen den Messzeitpunkten t2 und t3 lassen sich keine signifikanten Veränderungen mehr beobachten. Die Werte bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens sind zwar zwischen t2 (2–3 Monate nach dem Training) und t3 (ein halbes Jahr nach dem Training) geringfügig rückläufig, bleiben aber signifikant über dem Ausgangsniveau der ersten Befragung.

5.2 Auswertung der Feedbackbögen und Erfahrungsberichte

Unmittelbar nach der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training wurden die Lehrkräfte gebeten, einen Feedbackbogen auszufüllen, um

die Akzeptanz des Programms aus Sicht der Teilnehmer/innen zu erfassen. Hierbei sollten die teilnehmenden Lehrkräfte die behandelten Inhalte, das Handeln der Trainer/innen sowie die eingesetzten Methoden und Elemente auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = *stimme nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu* bewerten.

Die Betrachtung der deskriptiven Auswertung von $N = 39$ ausgefüllten Evaluationsbögen von Lehrkräften macht deutlich, dass nahezu alle eingesetzten Methoden von den Teilnehmer/innen sehr positiv bewertet werden (*Rollenspiel*: $M = 4.10$, $SD = 1.16$; *Feedback-Gruppe*: $M = 4.23$, $SD = 0.93$; *Konkrete Anregungen*: $M = 4.13$, $SD = 0.93$). In Bezug auf Elemente, die innerhalb des *KlasseTeam*-Trainings zum Einsatz kamen, wurden vor allem die Bereiche *Beziehungspflege* ($M = 4.53$, $SD = 0.65$) und *Emotionscoaching* ($M = 4.50$, $SD = 0.65$) als besonders gewinnbringend eingeschätzt. In einer abschließenden offenen Frage wurden die Lehrer/innen gebeten anzugeben, was sie in Bezug auf das *KlasseTeam*-Training als besonders hilfreich erachteten. Häufige Nennungen waren dabei – konform zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen – *Emotionscoaching*, *Rollenspiele* und der *Austausch mit Kolleg/innen*.

5.3 Erfahrungsberichte von *KlasseTeam*-Trainier/innen

Die Effektivität des Trainings wird durch die Lehrkräfte aus subjektiver Sicht bereits nach dem ersten Ausbildungsabschnitt einheitlich festgestellt. Dabei werden vor allem die zu Beginn des Trainings gebildeten Tandempartnerschaften, in denen die Lehrkräfte zwischen den einzelnen Kursteilen zusammenarbeiten, als stark

unterstützende Methode berichtet. Dieser Erfahrungsaustausch, der durch Feedbackprozesse der Trainer/innen unterstützt wird und als zentrale Möglichkeit zur praktischen Übertragung und Reflexion des Gelehrten angesehen wird, stellt den Kern der zweiten Einheit dar.

Sehr häufig benennen Lehrkräfte im Rahmen des Erfahrungsaustausches das *Emotionscoaching*. Sie stellen fest, dass Schüler/innen davon profitieren, wenn Lehrkräfte auf ihre emotionale Befindlichkeit eingehen. Lehrkräfte sehen es dabei für sich als Bereicherung, mehr über die/ den einzelne/n Schüler/in zu erfahren und diese/n gleichzeitig bei seiner emotionalen Entwicklung unterstützen zu können. Die bessere emotionale Verfügbarkeit äußert sich auch in der höheren Gesprächsbereitschaft der Schüler/innen bezogen auf schulische und außerschulische Themen, was untermauert, dass die Schüler/innen eine bessere Bindung und mehr Vertrauen zu den Lehrpersonen aufbauen.

Ein weiterer wichtiger Nutzen des Trainings aus subjektiver Sicht liegt in der, durch die Lehrkräfte berichteten, besseren Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Verhaltens. Durch eine kurze, klare und wertschätzende Aussage gehen Schüler/innen schneller in eine Arbeitshaltung über, stören weniger den Unterricht und wissen genau, was zu tun ist. So melden Lehrkräfte zurück, dass effektiv mehr Unterrichtszeit bleibt.

Beide genannten Elemente (*Emotionscoaching* und *klare Anweisungen*) nehmen die Lehrkräfte als äußerst hilfreich wahr. Sie berichten davon, dass Schüler/innen weniger oft negativ auffallen, von sich aus Lösungen formulieren und bei Bedarf Unterstützung erbitten. In diesem Zusammenhang erwähnen die teilnehmenden Lehrkräfte häufig auch das Thema *Grenzen*

setzen. Sie berichten davon, nun schneller und auf eine wertschätzende Art einzugreifen, ohne die Schülerin oder den Schüler bloßzustellen.

Des Weiteren nimmt der Aspekt *Zweierzeit* mit der Schülerin bzw. dem Schüler für die Lehrkräfte eine besondere Rolle ein. Sich bewusst für ein Kind Zeit zu nehmen, ermöglicht es vielen Schülerinnen und Schülern, aus ihren negativ zugeschriebenen Rollen auszusteigen und das Positive hervorzuheben.

Lehrkräfte berichten davon, dass sie Schüler/innen nach dem Training ganzheitlicher und differenzierter wahrnehmen. Der ressourcenorientierte und wertschätzende Umgang lässt sowohl auf Schüler/innen- als auch auf Lehrer/innenseite ein Gemeinschaftsgefühl entstehen.

Zudem wird die Notwendigkeit der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften deutlich. Durch den positiven Blick auf das Kind entspannen sich viele Elterngespräche. Eltern erfahren, dass ihre Kinder nicht nur auf Grund der Leistung beurteilt werden, sondern als Menschen gesehen werden, die viele gute Eigenschaften haben.

Insgesamt erleben die Lehrkräfte das Training als hohe Entlastung für ihren Schulalltag. Probleme verringern sich, bzw. treten nicht mehr auf, das Klassenklima verbessert sich und die Zeit für Unterricht kann effektiver genutzt werden.

6. Zusammenfassung und Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die statistischen Analysen bezogen auf die ersten beiden Messzeitpunkte zeigen eine Zunahme aller drei abgefragten Bereiche

der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte. Der erste Teil der H1, H2 und H3 lässt sich demnach empirisch anhand der Stichprobe stützen.

Die Ergebnisse bezogen auf die mittelfristigen Effekte des Trainings müssen allerdings etwas differenzierter betrachtet werden. Zum Messzeitpunkt t3 ist ein Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl allgemein, als auch bezogen auf die Förderung kompetenten Sozialverhaltens und motivierten Lernens zu beobachten. Die Mittelwerte zu t3 überschreiten dennoch, mit einer Ausnahme bei der Förderung motivierten Lernens, die Werte vor der Teilnahme am Trainingsprogramm. Vor allem im Hinblick auf die Förderung des kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen finden sich jedoch Belege für einen mittelfristig positiven Effekt des Trainings.

Der geringe bzw. ausbleibende Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen (sowohl allgemein, als auch in Bezug auf die Förderung motivierten Lernens und kompetenten Sozialverhaltens) der teilnehmenden Lehrkräfte im Verlauf der fünften Jahrgangsstufe spricht für die Effektivität und präventive Wirkung des *KlasseTeam*-Trainings. Der kurvilineare Verlauf der Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartungen lässt jedoch einen längerfristigen Rückgang der im Rahmen des Trainings erworbenen Fähigkeiten vermuten, was die Notwendigkeit von Aufbaukursen bzw. die Fortsetzung des kollegialen Austauschs und der aktiven Umsetzung der Trainingsinhalte verdeutlicht.

Auch die Auswertung der Evaluationsbögen zeigt, dass von den teilnehmenden Lehrkräften gerade der kollegiale Austausch – auch in Form von Rollenspielen und gegenseitigem Feedback – als besonders gewinnbringend erachtet wird.

6.2 Limitationen

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation des Trainingsprogramms aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße und der großen Panel-Mortalität mit Vorsicht zu interpretieren sind. Die starke Abnahme der Stichprobengröße kann dabei auf zweierlei Weise erklärt werden: Zunächst wurden die befragten Lehrkräfte teilweise im folgenden Schuljahr nicht in derselben Klasse wieder eingesetzt, was zum Ausschluss der Lehrkräfte führte. Als zweite Möglichkeit muss angeführt werden, dass die Zuordnung der Lehrkräfte innerhalb der verschiedenen Messzeitpunkte über einen individuellen, selbst generierten Code stattfand, was sich als ziemlich fehleranfällig herausstellte.

Die befragten Lehrkräfte unterrichteten an Realschulen und Gymnasien in katholischer Trägerschaft. Die Schulen verfügen demnach über ein spezielles pädagogisches Konzept sowie weitere Abgrenzungsmerkmale zu staatlichen Angebotsschulen (z.T. bessere Ausstattung der Schulen, potenziell geringere Belastung der Lehrkräfte durch eine selektive Schüler/innen-Klientel, überwiegend ein eher hoher Bildungshintergrund der Eltern). Diese Einschränkung ist vor allem im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu beachten. Ferner ist anzumerken, dass bei den hier berichteten Analysen keine Kontrollvariablen oder Kovariaten einbezogen wurden.

Die Schulen wurden durch das katholische Schulwerk in Bayern rekrutiert. Im Vorfeld der Planung der Evaluation des Trainingsprogramms wurden einzelne Ansprechpartner/innen an den Schulen (Schulleitung, Kollegium) hinsichtlich des Bedarfs und Interesses an der Durchführung des Pro-

gramms an ihren Schulen befragt. Die im Sample enthaltenen Lehrkräfte befanden sich also an Schulen, die prinzipiell Interesse am Programm hatten und den Trainingsinhalten Bedeutung beigemessen haben. Dennoch konnten die individuellen Ziele der Lehrkräfte aufgrund der geringen Resonanz in Bezug auf Gründe der Teilnahme am Trainingsprogramm nicht systematisch kontrolliert werden. Dies wäre aber vor dem Hintergrund, dass Differenzen der Einschätzung der Effektivität des Trainingsprogramms zwischen Personen, die mit einer gewissen Erwartungshaltung und persönlichem Interesse perzipiert haben und Personen, die auf Anordnung der Schulleitung teilgenommen haben, angenommen werden können, besonders bedeutsam, um die Effekte korrekt interpretieren zu können.

7. Ausblick

Sowohl die Ergebnisse der Fragebogen-gestützten Evaluation des Trainingsprogramms *KlasseTeam*, als auch die Auswertung der Feedbackbögen und Erfahrungsberichte der zertifizierten Trainer/innen heben die Bedeutung des Trainingsprogramms hervor. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich hinsichtlich positiver Auswirkungen des Trainings bei den Lehrkräften deuten. Die beziehungsförderliche Wirkung des Trainings lässt sich auch in Analysen der Daten der Schüler/innen abbilden, die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht genauer berichtet werden können. Die teilnehmenden Lehrkräfte berichten einheitlich, im Unterrichtsaltag gelassener mit Herausforderungen und Belastungen umgehen zu können und sie profitieren aus subjektiver Sicht von der Teilnahme

am *KlasseTeam*-Training hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen. Das hier vorgestellte Trainingsprogramm *KlasseTeam* fokussiert auf die im Berufsalltag von Lehrkräften geforderten Kompetenzen und es kann davon ausgegangen werden, dass es einen Beitrag zur Reduzierung von subjektiv erlebten Belastungen leistet. Abschließend muss nochmals betont werden, dass für das Erreichen längerfristiger positiver Effekte mit Sicherheit Auffrischungskurse und das Fortführen der Tandempartnerschaften mit kollegialer Hospitation umzusetzen wären.

8. Literatur

- Astleitner, H. (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim & München: Juventa, S. 48-62.
- Bönsch, M. (2002): Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion. Hohengehren: Schneider.
- Brandenberger, C. C./Moser, N. (2018): Förderung der Lernfreude und Reduzierung der Angst im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I. In: Hagenauer, G./Hascher, T. (Hrsg.): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann, S. 323-337.
- Bohnsack, F. (2008): Schule – Verlust oder Stärkung der Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bowlby, J. (1969): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Goleman, D./Giese, F. (2015): Emotionale Intelligenz. München: dtv.
- Gottman, J. (1998): Kinder brauchen emotionale Intelligenz – Ein Praxisbuch für Eltern. München: Heyne.
- Graf, J./Frey, D. (2011): KlasseTeam - Handwerkszeug für Professionalität und Gelassenheit im Schulalltag. In: Honal, W./Graf, D./Knoll, F. (Hrsg.): Handbuch der Schulberatung. München: Olzog, S. 1-23.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harazd, B./Gieske, M./Rolff, H.-G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule - Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: LinkLuchterhand.
- Hascher, T./Hagenauer, G. (2011): Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, A. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-45.
- Juul, J. (2013): Schulinfarkt – Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht. München: Kösel.
- KMK (2004): Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz 16.12.2004.
- Opdenakker, M.C./Van Damme, J. (2000): Effect of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education.: Similarities and Differences Between School Outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement, 11, S. 165-196.
- Paulus, P. (2010): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Rothland, M. (2019): Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 631-641.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers - Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? - Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag - Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R./Schmitz, G. S. Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin. S. 60-61.
- Schwarzer, R./Warner, L.-M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 662-676.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-135.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler - Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, C./Veber, M./Fischer-Ontrup, C./Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in Schule - Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2019): Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 529-537.
- Trommsdorff, G. (2001): Eltern-Kind-Beziehung aus kulturvergleichender Sicht. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 36-62.
- van Dick, R. (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum.
- van Dick, R./Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-59.
- van Petegem, K./Aelterman, A./Van Keer, H./Rosseel, Y. (2007): The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. In: Social Indicators Research, 85, S. 279-291.

Wie kann Berufliche Orientierung während der Schulzeit nutzbringender gestaltet werden?

Die Berufs- und Lebenswegeplanung eines jeden Menschen ist ein kontinuierlich gestalteter, zukunftsorientierter individueller Prozess. Für die Schulzeit betrachtet entwickeln Jugendliche im Prozessverlauf ihre Berufswahlkompetenz „durch die Verzahnung von Informationen, Beratung, Erfahrungen in der Arbeitswelt und Reflexion in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen“ (Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017, S. 2). Formate wie Betriebsbesichtigungen, thematische Wandertage, die Nutzung eines Berufswahlportfolios und Schülerbetriebspрактиka sind für Jugendliche während der Schulzeit grundlegend bzw. verpflichtend¹. Zusätzliche Angebote wie praxisbezogene Testverfahren – auch als Potenzialanalyse bekannt – und Berufsfelderkundungen sowie Berufsfelderpräbungen unterstützen die Jugendlichen auf dem Weg zur ersten Berufswahlentscheidung. Dabei kommt es auf die Verknüpfung der unterschiedlichen Aktivitäten bzw. Praxiserfahrungen an. Schüler*innen sollen zunehmend selbst aktiv werden, d.h. beispielsweise ihre Eigenverantwortung und Zuversicht als motivationale Facetten² im Berufswahlprozess auf dem Weg von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium stärker entwickeln und einsetzen.

¹ Vgl. Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung in Thüringen

² Vgl. Abbildung „Berufswahlkompetenzmodell“

Im Folgenden werden für ausgewählte Praxiserfahrungen und Testverfahren Empfehlungen formuliert, damit die Maßnahmen ihren Nutzen für Jugendliche im Berufswahlprozess besser entfalten können. Die Empfehlungen erwachsen aus einem umfangreichen Erfahrungsschatz der praktischen Arbeit mit Thüringer Schulen und Bildungsträgern und beziehen Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der genannten Maßnahmen ein.

1. So kann's gehen

1.1 Ein Einstieg mit Stärkenprofil

Jede allgemein bildende Schule in Thüringen hat – verbindlich seit dem Schuljahr 2011/2012 – ein Berufsorientierungskonzept, das den schulinternen Fahrplan für die Berufliche Orientierung darstellt. Es weist Maßnahmen und Instrumente aus, die die Schüler*innen individuell in ihrem Berufswahlprozess unterstützen³. Dazu gehören u. a. Selbsteinschätzungen der eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie zahlreiche Praxiserfahrungen. Der ständig wachsende Erfahrungsschatz der Schüler*innen wird – zunächst angeleitet und später zunehmend selbstständig – für die Ableitung von Zielen für den Lernalltag, die Freizeitgestaltung

³ Das Berufsorientierungskonzept bietet zudem Anknüpfungspunkte für Akteure außerhalb von Schule.

Berufswahlkompetenz

Dimensionen, Facetten und Phasen

Einstimmen Erkunden Entscheiden Erreichen

Wissen
Selbstwissen, Konzeptwissen, Bedingungswissen, Planungs- und Entscheidungswissen

Motivation
Betroffenheit, Eigenverantwortung, Offenheit, Zuversicht

Handlung
Exploration, Steuerung, Problemlösen, Stressmanagement

(Driesel-Lange et al., 2010; überarbeitet Lipowski et al., 2015)

und die Berufswahl genutzt. Die Sicht auf sich selbst ändert sich im Laufe der Zeit bedingt durch unterschiedliche Einflüsse aus dem Lebensumfeld der Schüler*innen. Daher ist es sinnvoll, Selbsteinschätzungen zu verschiedenen Zeitpunkten in altersgemäßer Form vorzunehmen. Für den schulischen Einsatz bietet der Materialpool des Thüringer Berufswahlpasses⁴ differenzierte Arbeitsblätter, die auf dem Thüringer Schulportal als beschreibbare Downloads (dynamische Dateien) kostenlos bereitstehen.

Die Klassenstufe 7 ist unabhängig von der Schulart ein guter Zeitpunkt, um in Vorbereitung auf Praxiserfahrungen zunächst das eigene Stärkenprofil zu hinterfragen. Empfohlen werden dafür die Seiten 14 und 15 „Mein persönliches Profil“ des Thüringer Berufswahlpasses. Mehr als 20 Persönlichkeitsmerkmale, die für das Selbstbild der Schüler*innen in ihrer Lernwelt typisch sind, werden in vier Ausprägungsgraden

⁴ vgl. <https://www.schulportal-thueringen.de/berufsorientierung/berufswahlpass>

von den Schüler*innen eingeschätzt. Für die Fremdeinschätzung sind in der genannten Klassenstufe die Eltern wichtige Partner. Ihre Einbindung in die berufswahlbezogene Arbeit der Schule bzw. Klasse gelingt über einen thematischen Elternabend, an zu dem die Fremdeinschätzung vorgenommen wird. Nach der Veranstaltung mit den Eltern entwickeln die Schüler*innen durch den Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung ein realistischeres Bild von sich selbst. Im Idealfall werden die Selbst- und Fremdeinschätzungen im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung zusammengeführt.

1.2 ...und weiter mit einer Berufsfeldererkundung

Neben Betriebsbesichtigungen oder thematischen Wandertagen bietet sich nun eine Berufsfeldererkundung an. Eine Berufsfeldererkundung ist ein Verfahren, bei dem Schüler*innen in die zukünftige Arbeitswelt eintauchen und grundlegende Anforderungen bzw. Tätigkeiten eines Be-

rufsfeldes über mehrere Stunden zusammenhängend erleben und sich praktisch ausprobieren. Sie wird außerhalb von Schule bei externen Partnern (Bildungsträger und Unternehmen) absolviert. In Thüringen weit verbreitet ist die Variante, bei der fünf verschiedene Berufsfelder an fünf aufeinander folgenden Tagen einer Woche erkundet werden.

Worauf kommt es an, damit die Erkundung nützlich für die Schüler*innen wird? Eine adäquate Einstimmung auf die Praxiserfahrung ist notwendig. Sie gelingt in der Schule u. a. durch die Verknüpfung mit der Auswertung des Stärkenprofils. Die Frage „*In welchen Berufsfeldern werde ich meine Stärken gut einbringen können?*“ und die Vorstellung der Berufsfeldangebote der Partner vor Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen machen auf die Erkundung neugierig. Die Berufsfelderkundung als solche sollte für die Schüler*innen mit einem interessanten Auf-takt beginnen. Als Einstiegsbeispiele aus der Praxis seien angeführt: a) *Wie reicht Holz/Papier? Welches Holz/Papier fühlt sich wie an?* für das Berufsfeld 12.2 Holz und Papier⁵, b) *Was passiert alles, damit meine Internetbestellung bei mir eintrifft?* für das Berufsfeld 15 Verkehr, Logistik, Transport oder c) *Welche Bandage, welche Orthese unterstützt welches Körperteil?* Für das Berufsfeld 5.2 Medizintechnik, Reha, Sport und Bewegung mit Schwerpunkt Orthopädiotechnik usw. fehlt ein solch motivierender Einstieg, der die Schüler*innen lebensweltbezogen mit dem Berufsfeld in Kontakt bringt und sie begeistert. Damit kann der Erfolg des Tages auf Schülerebene schon in Frage gestellt sein.

Im Tagesverlauf werden die Schüler*innen über mehrere Stunden praktisch tätig: sie fertigen z. B. eine Handyablage aus Holz, Metall oder Verbundstoffen, stellen eine Menüfolge für den Tanzstundenabschlussball zusammen und üben eine Tafel dafür einzudecken oder lagern die Pflegepuppe um. Durch das praktische Tätigsein erwerben die Schüler*innen neue, ganz unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf sich selbst und die erkundeten Tätigkeiten sowie Berufsfeldbereiche.

Methodisch kommt es nicht darauf an, dass etwas perfekt gelingt oder komplett gefertigt sein muss – das Sich-Ausprobieren ist das Entscheidende. Nicht in jedem Berufsfeld wird ein Produkt entstehen, das mit nach Hause genommen werden kann. Bei der Produktauswahl sollte neben dem Faktor *Zeit* für die Fertigung der *Lebensweltbezug* des Produkts eine Rolle spielen. Ein Zeitungsständler oder ein Brieföffner sind relativ fern der Lebenswelt heutiger Schüler*innen. Desgleichen sind Dopplungen zu Erfahrungen aus dem schulischen Alltag (z.B. Kalendergestaltung oder Farbkreisbilder) wenig attraktiv.

1.3 Auf die Nachbereitung kommt es an

Unabdingbar für den Nutzeffekt ist das Hinterfragen des Erlebten im jeweiligen Berufsfeld. Dazu brauchen die Schüler*innen ausreichend Zeit und Raum und zunächst einen Anstoß. Fragen wie „*Wie habe ich mich heute im Berufsfeld XY gefühlt? Was gelang gut? Womit kam ich nicht zurecht? Wo haben meine Erwartung und das im Berufsfeld Erlebte nicht zueinander gepasst? Konnte ich meine Stärken einsetzen?*“ greifen auf die Selbsteinschätzung des Stärkenprofils zurück. Die Persönlichkeitsmerk-

male erneut einzuschätzen macht Sinn, weil die Schüler*innen nun in einer neuen Lebenswelt - der simulierten Arbeitswelt - Erfahrungen gemacht haben. Eine Fremdeinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen durch die Anleiter*innen sollte sich an den Merkmalen des Stärkenprofils orientieren, sie aufgreifen, um den Schüler*innen den Abgleich zu erleichtern. Deshalb ist die Nutzung der Vorgaben des Thüringer Berufswahlpasses durch die externen Partner*innen sinnvoll. Die Anleiter*innen können sich auf bestimmte (beobachtbare) Merkmale beschränken, thematisieren dies entsprechend bzw. ergänzen auch Merkmale. Durch den Abgleich im Reflexionsgespräch werden die Schüler*innen angeregt, über sich selbst nachzudenken, sich neu zu entdecken. Sie werden so an die Entscheidung für die folgende Praxiserfahrung - Berufsfelderprobung oder Schülerbetriebspraktikum – herangeführt: *Wähle ich für die Erprobung das Berufsfeld, das mir der Anleiter empfohlen hat? Oder bleibe ich bei dem Berufsfeld, das mir am besten gefiel? Wähle ich für mein Schülerbetriebspraktikum das Berufsfeld, in dem ich mich nicht sehr anstrengen muss? Oder suche ich die Herausforderung und nutze die Möglichkeit des Praktikums, um mich im Berufsfeld XY auszuprobieren?*

Das Reflektieren endet zunächst mit einer Notiz oder einigen Stichpunkten auf einer entsprechend vorbereiteten Seite im Berufswahlpass oder auf dem Reflexionsbogen zur Berufsfelderkundung der Schüler*innen. Dann folgt meistens das Wochenende, das Erlebte wird durch neue Eindrücke überlagert oder könnte vergessen werden. Gerade deshalb ist die schriftliche Notiz noch vor Ort so wichtig. Nicht selten ergänzen die Anleiter*innen das Notierte der Schüler*innen. Außer-

dem bitten sie die Schüler*innen um deren Feedback im Sinne des trägerinternen Qualitätsmanagements. Eine Abfrage der präferierten Berufsfelder für die nachfolgende Praxiserfahrung „Erprobung“ in Klasse 8 ist nicht nur für den jeweiligen Bildungsträger nützlich. Werden Berufsfeldwünsche erfasst, die der einzelne Träger nicht selbst bedienen kann, ist eine regionale Lösung im Verbund oder in der Gebietskörperschaft anzustreben. Eine Erweiterung des Berufswahlspktrums der Jugendlichen ist in jedem Falle zeitgemäß.

Es liegt im Aufgabenfeld und Verantwortungsbereich der Schule, die Schatzkiste „Praxiserfahrung“ aufzubrechen - birgt sie doch Potenziale, die weit über den einzelnen Jugendlichen hinauswirken können. Sind die Schüler*innen - in der Regel am nächsten Montag - wieder in der Schule zurück, ist ein sofortiges Aufgreifen der Praxiserfahrung der Schüler*innen in einem lockeren Gespräch wertvoll. Durch anregende Fragen wie „*Was war für dich besonders interessant und warum? Welche Verbindung zum Fach XY konntest oder willst du ziehen? Welches Berufsfeld empfiehlst du für die Berufsfelderprobung und warum?*“ werden Erfahrungen und schulisches Erleben miteinander verknüpft. Fast nebenbei wirkt das unabhängig vom Fach gezeigte Interesse der Lehrkraft auf die Lernatmosphäre und den eigenen Fachunterricht. Eine spontan erstellte Übersicht der Berufsfelder, die sich die Schüler*innen für die Erprobung in Klasse 8 wünschen, oder eine Stichwortsammlung über negative Erfahrungen helfen der Klasse im Erfahrungsaustausch über das Erlebte und den Lehrkräften als Gedankenpool für mögliche Aufgabenstellungen und Schwerpunktsetzungen im Fachunterricht. Wurde beispielsweise das längere Stehen während der Erkundung an-

⁵ siehe Systematik der Bundesagentur für Arbeit, vgl. <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/download-center-biz-berufsfelduebersichten>

gesprochen, können sich Impulse für den Biologie- und Sportunterricht ergeben.

Schüler*innen erstellen Persönlichkeitsprofile	✓
Lehrkräfte begleiten den Abgleich der Profile mit Fremdeinschätzungen	
Unterschiedliche Lehrkräfte stimmen auf die Berufsfelderstudie ein	
Schüler*innen erleben die Berufsfelderstudie als Praxiserfahrung beim Bildungsträger	
Bildungsträger realisieren das jeweilige Reflexionsgespräch zur Berufsfelderstudie	
Unterschiedliche Lehrkräfte führen die Reflexion der Berufsfelderstudie als Auswertung und Nachbereitung in der Schule fort	
Schule schreibt das BO-Konzept jährlich fort und hinterfragt dafür den Nutzen unterschiedlicher Instrumente und Maßnahmen	

Tabelle 1 Eine Checkliste als Gedankenstütze

2. Die nächste Etappe/ Klassenstufe 8

Nach einer Exploration in die Breite – mehrere Berufsfelder erkunden – geht es in der folgenden Phase des Berufswahlprozesses um Exploration in die Tiefe, d.h. ein Berufsfeld umfassender, intensiver und über einen längeren Zeitraum kennenzulernen. Geeignet ist dafür die Berufsfelderprobung, ein Verfahren, bei dem Schüler*innen mehrere Tage in die Arbeitswelt einsteigen, grundlegende Anforderungen bzw. Tätigkeiten eines bewusst ausgewählten Berufsfeldes zusammenhängend erleben und sich praktisch ausprobieren. Die Erprobung wird wiederum außerhalb von Schule bei externen Partnern (Bildungsträger und Unternehmen) absolviert. In Thüringen weit verbreitet ist die Erprobung an fünf Tagen,

wobei sich die Schüler*innen in ein bis maximal zwei unterschiedlichen Berufsfeldern erproben.

2.1 Einstimmung mit einem Testverfahren

Für die langfristige Einstimmung auf die Praxiserfahrung sind die Sichtung der Aufzeichnungen aus der Berufsfelderstudie, ein erneutes Stärkenprofil oder eine Potenzialanalyse⁶ angebracht. Thüringen bietet die Potenzialanalyse vor dem Hintergrund der „Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung“ als praxisbezogene Testverfahren an. Dabei lassen überwiegend handlungsorientierte Übungen wie Konstruktionsaufgaben, Diskussion oder Fallstudie als Gruppenauftrag oder Einzelarbeit u.v.m. individuelle Lösungswege zu und machen so z.B. Kreativität, Problemlösefähigkeit, Zuverlässigkeit, Team-, Konflikt- oder Kommunikationsfähigkeit beobachtbar. Pädagogische Fachkräfte begleiten die Schüler*innen. Das ESF-geförderte Projekt „Berufsorientierung als Kooperationsaufgabe“ (BOKOOP) der FSU Jena hat 2016 u.a. die in Thüringen angebotenen Testverfahren gesichtet und Empfehlungen für deren weitere Umsetzung und zur Einbettung in das Berufsorientierungskonzept der jeweiligen Schule zusammengestellt⁷. Aufgegriffen werden an dieser Stelle insbesondere

- eine stärkenorientierte Einschätzung der beobachteten Kompetenzen der Schüler*innen entlang einer Viererskala,
- ein individuelles Feedbackgespräch für alle Schüler*innen,

⁶ derzeit finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Ansprechpartner: Handwerkskammer Südtüringen

⁷ Wissenswertes dazu auf <https://www.edupsy.uni-jena.de/bokoop>

- die schriftliche Übergabe der Ergebnisse des Testverfahrens an die Schüler*innen mit einer möglichst ausführlichen verbalen Erläuterung und

- das schriftliche Festhalten der nächsten Schritte und Entwicklungsziele im individuellen Berufswahlprozess als Abschluss der Auswertungsgespräche. Alle aufgeführten Aspekte helfen, die Brücke zur nächsten Praxiserfahrung zu schlagen und die Entwicklung der Berufswahlkompetenz voranzubringen. Dabei versteht es sich von selbst, dass im Prozess der individuellen Berufswege- und Lebensplanung eine Bewertung entlang der schulischen Notenskala ausgeschlossen ist. Bei der Einschätzung der Kompetenzen wird auf die Viererskala zurückgegriffen, die den Schüler*innen bereits vom Stärkenprofil vertraut ist. Im Feedbackgespräch werden die jeweils erzielten Ergebnisse im praxisbezogenen Testverfahren erläutert und es wird Raum für Rückfragen und zur Reflexion geboten. Die schriftliche Formulierung des Berufsfeldwunsches für die bevorstehende Berufsfelderprobung oder das Schülerbetriebspaktum (Bestätigung oder Änderung des Wunsches nach der Erkundung) und eine Rubrik „Meine nächsten Schritte“⁸ in den Auswertungsunterlagen des Testverfahrens sind quasi Brücke bauer.

Für die weitere berufliche Lebensplanung und -gestaltung ist bei Wahrung des Schutzes von personenbezogenen Daten Transparenz wünschenswert, damit Lehrkräfte und Eltern die Jugendlichen unterstützen können und weitere Akteure aufeinander abgestimmt den Berufsorientierungsprozess weiter mitgestalten können.

⁸ Gute Erfahrungen hat damit der Verein Prof. Herman A. Krüger e. V. als Umsetzer praxisbezogener Testverfahren in den Gebietskörperschaften Erfurt und Sömmerda gemacht.

2.2 Wie nützlich ist nun die Berufsfelderprobung und wie kann ihr Nutzen verstärkt werden?

Vor dem Hintergrund der Qualitätsentwicklung von Berufsorientierungsmaßnahmen führte die Friedrich-Schiller-Universität Jena im Rahmen des ESF-geförderten Projekts „Berufsorientierung als Kooperationsaufgabe“ 2016 in Thüringen eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit der Berufsfelderprobung durch⁹. Als Ergebnis der Schülerbefragungen (428 Schüler*innen) konnte festgehalten werden, dass die Erprobung Wirkung in den Bereichen¹⁰ „Konzeptwissen“ und „Exploration“ (systematische Verbesserung der Schüler*innen in der Interventionsgruppe) zeigt und Anregungen für die Wahl des Schülerbetriebspakts liefern (über die Hälfte der Schüler*innen berichteten von Anregungen für das Praktikum aus der Berufsfelderprobung heraus). Deutlich wurde auch, dass die Gelegenheiten zum praktischen Tätigsein noch weiterzuentwickeln sind (jeder vierte Schüler gab an, nicht viele Gelegenheiten gehabt zu haben, sich praktisch auszuprobieren). Ebenso wurde festgestellt, dass nur ca. 40% der befragten Jugendlichen eine Vorbereitung der Maßnahme in der Schule wahrgenommen haben. Fast 60% der Schüler*innen äußerten explizit den Wunsch, die Praxiserfahrungen in der Schule reflektieren zu wollen, sie sehen aber dafür keine Möglichkeit.

⁹ Unveröffentlichter Ergebnisbericht zur Evaluation der praxisnahen Berufsorientierungsmaßnahmen nach 2.2.1 und 2.2.2 der Schulförderrichtlinie: Evaluationsbericht praxisnahe Berufsorientierung – FSU Jena, Berufsorientierung als Kooperationsaufgabe, 28.02.2017

¹⁰ Vgl. Berufswahlkompetenzmodell Dimensionen Wissen und Handlung

Die Befunde unterstreichen insgesamt die Bedeutung von Praxiserfahrungen im Gesamtprozess der Berufswahl. Weiterführende Analysen (siehe Lipowski et al. in Druck 2019) machen deutlich, dass eine adäquate Vor- und Nachbereitung der Maßnahmen in der Schule wichtig ist. Die Institution Schule stellt ein zentrales Element im Berufsorientierungsprozess dar, da sie allen Schüler*innen gleichermaßen den Zugang zu Berufsorientierungsmaßnahmen eröffnet und individuelle Unterstützung bieten kann. Hier geht es also wieder um das Heben eines Schatzes. Eine gezielte Vorbereitung der Berufsfelderprobung in der Schule meint nicht nur die organisatorische Abwicklung, sondern kann z.B. eine Diskussion der Lehrkräfte zu den Berufsfeldangeboten der externen Akteure sein: *Welches Angebot ist für welche Lehrkraft vor dem Hintergrund der nächsten Unterrichtsschwerpunkte interessant? Wo lässt sich eine individuelle Aufgabenstellung im Sinne der Förderung von Schüler*innen ableiten?* Auf der Schülerseite lässt sich deren Berufswahl mit einer Pro-Contra-Diskussion koppeln und/oder ältere Jahrgänge stellen Jüngeren ihre Erfahrungen vor und üben sich dabei im Präsentieren.

Für die Nachbereitung werden Gespräche im Klassenverband oder Einzelgespräche empfohlen. Dabei kann die Frage erörtert werden, welche Tage der offenen Tür in den Unternehmen der Region demnächst anstehen und für wen sich ein Besuch mit welcher Zielstellung ableiten lässt. Oder die Planung eines thematischen Wandertages stärkt die Schüler*innen durch erlernte Eigenverantwortung und entlastet andererseits die Klassenleitenden. Im Lernentwicklungsgepräch mit dem Jugendlichen und den Eltern ist die anstehende Berufswahlentscheidung ein guter Bezugspunkt, um kurz- und längerfristige Lernziele zu ste-

cken. Auf der Ebene des Unterrichts geht die Nachbereitung über in Aktivitäten rund um das Thema *Bewerbung*¹¹ und führt als weiteren Schritt zum bevorstehenden Praktikum¹² in Unternehmen¹³. Dabei wird idealerweise auf alle bisherigen Praxiserfahrungen zurückgegriffen: die Schüler*innen durchlaufen ihre bisherigen Praxiserfahrungen anhand ihrer Aufzeichnungen¹⁴ (Stärkenprofile, Dokumente zu Erkundungen und Erprobungen, Notizen von Berufsinformationsmessen etc.) und formulieren konkrete Erwartungen an zukünftige Aktivitäten im Berufswahlprozess. Die Dokumentation von Praxiserfahrungen wird somit die Überleitung zum jeweils nächsten Schritt.



Schulverantwortliche planen Testverfahren als Einstieg und Einstimmung auf weitere Praxiserfahrung	
Lehrkräfte verknüpfen Unterrichtsthemen und Aufgabenstellungen mit Praxiserfahrungen der Schüler*innen	
Lehrkräfte planen Besuche der Berufsfelderprobung aus der Fächeranbindung heraus	
Schüler*innen erleben die Berufsfelderprobung als Praxiserfahrung beim Bildungsträger	
Bildungsträger realisieren das jeweilige Reflexionsgespräch zur Berufsfelderprobung	
Unterschiedliche Lehrkräfte führen die Reflexion der Berufsfelderkundung als Auswertung und Nachbereitung in der Schule fort	
Schule schreibt das BO-Konzept jährlich fort und hinterfragt dafür den Nutzen unterschiedlicher Instrumente und Maßnahmen	

Tabelle 2 Eine Checkliste als Gedankenstütze

¹¹ Lehrpläne Deutsch, Fremdsprachen

¹² Lehrpläne Wirtschaft-Recht-Technik (2012) bzw. Wirtschaft und Recht (2012)

¹³ Im Sinne von Praxiserfahrungen umfasst der Begriff UNTERNEHMEN Betriebe, Institutionen, Organisationen und Behörden.

¹⁴ Ein Arbeitsblatt „Reflexion meiner Praxiserfahrungen“ kann bei der Agentur für Bildungsgerechtigkeit und Berufsorientierung am ThILLM angefordert werden.

3. Schülerbetriebspraktikum neu gedacht

Das Praktikum (Betriebspraktikum) – verankert in den Fächern „Wirtschaft-Recht-Technik“ und „Wirtschaft und Recht“ – war in seiner historischen Entwicklung in einem Betrieb angedacht. In der heutigen Zeit ist der Begriff „Unternehmenspraktikum“ wegen der Breite der Umsetzungsmöglichkeiten angebrachter. Das Praktikum als Unterrichtsverfahren ist vom Ansatz her eine Berufsfelderprobung und hat zwei mögliche Zielsetzungen: zum einen erproben sich die Schüler*innen nach zielgerichteteter Bewerbung vor dem Hintergrund von Fähigkeiten (Stärkenorientierung), Werten und Interessen¹⁵ (Interessenorientierung) in einem Unternehmen hinsichtlich ihrer individuellen Berufswahlentscheidung. Zum anderen untersuchen Schüler*innen die Anwendung von im Unterricht erworbenen Kenntnissen (z.B. Marketing/ Werbung; Familienfreundlichkeit; Gesundheitsmanagement; Produktzusammensetzung; Kalkulation) in einem Unternehmen. Die Schüler*innen führen ein Praktikumstagebuch¹⁶ (oder geeignetes Portfolio) und erhalten die Möglichkeit der individuellen Reflexion im Unterricht des betreffenden Faches. Die Fächeranknüpfung ist mit jedem beliebigen Fach denkbar. Als Beispiele seien Rohstoffeinsatz (Geografie), Produktdesign (Kunst) und Produktzusammensetzung (Biologie, Chemie, Physik) angeführt. Beide Zielsetzungen können einzeln oder

¹⁵ Interessenabfrage und Hinweise zu deren Auswertung nach dem RIASEC-Modell von Holland siehe <https://www.schulportal-thueringen.de/berufsorientierung/berufswahlpass>

¹⁶ Siehe Anhang I unter <https://www.schulportal-thueringen.de/berufsorientierung>

in Kombination verfolgt werden. Das schulische Berufsorientierungskonzept und die jeweilige Schuljahresgesamtplanung haben die jeweiligen Zielsetzungen der Unternehmenspraktika¹⁷ im Blick. Wichtig bleibt für die Jugendlichen das Festhalten der nächsten Schritte als Etappenziele auf dem Weg ins Berufs- und Arbeitsleben, den sie zunehmend selbstständig gehen. Für die Schule ergeben sich interessante Themen für die weitere Unterrichtsentwicklung orientiert an der gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitswelt.



Schulverantwortliche und Fachlehrkräfte planen Praktikum langfristig (Schuljahresarbeitsplan und Berufsorientierungskonzept)	
Lehrkräfte verknüpfen Praktikumsvorbereitung mit individuellen Aufgabenstellungen für die Schüler*innen	
Lehrkräfte planen Besuche des Praktikums aus der Fächeranbindung heraus	
Schüler*innen erleben das Praktikum beim Unternehmen in der realen Arbeitswelt	
Schüler*innen reflektieren das jeweilige Praktikum als Auswertung und Nachbereitung in der Schule	
Schule schreibt das BO-Konzept jährlich fort und hinterfragt dafür den Nutzen unterschiedlicher Instrumente und Maßnahmen	

Tabelle 3 Eine Checkliste als Gedankenstütze

Wenn die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium als Weg in den Beruf wohldurchdacht ausfällt, dann haben die unterschiedlichen berufsorientierenden Formate während der Schulzeit genutzt. Die Jugendlichen sind gerüstet, um zukünftig ihren berufsbiografischen Schatz immer wieder zu heben.

¹⁷ Unveröffentlichter Ergebnisbericht „Empfehlungen zum Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien in Thüringen“ – FSU Jena, Berufsorientierung als Kooperationsaufgabe, 30.09.2020

Literatur

Driesel-Lange, K., Dreer, B., Lipowski, K., Holstein, J. & Kracke, B. (2013): Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02, hrsg. v. FRIESE, M./ BENNER, I./ GÄLYSCHEW, A., 1:13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/driesel-lange_etal_ft02-ht2013.pdf

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien Nr. 165. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.). Bad Berka.

Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S., & Kracke, B. (2020). Berufsfelderprobungen in der schulischen Berufsorientierung. Voraussetzungen einer wirksamen Praxiserfahrung. In: T. Brüggemann, & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 446-459). Münster: Waxmann.

Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015): Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule - Beruf. Reihe Berufs- und Studienorientierung, Materialien 189. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Landesstrategie zur praxisnahen Berufsorientierung. Erfurt.

Dr. Friederike Heller, Anne Schrön

Schulabbruch verhindern – Schulerfolg sichern! Ein Bericht über die Unterstützung von Thüringer Schulen in herausfordernden Lagen.

Die Ausgangslagen an Thüringer Schulen sind sehr heterogen. Während viele Schulen vergleichsweise gut ausgestattet sind (z.B. ausreichend pädagogisches Personal, unterstützende Elternhäuser, solide und flexible Schulgebäude) und ihre Schüler*innen zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen, stehen einige Schulen vor besonderen Herausforderungen und schaffen es nicht, Schulerfolg für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Insbesondere an einigen Regel- und Gemeinschaftsschulen in Mittel- und Großstädten verlassen vergleichsweise viele Schüler*innen die Schule ohne Schulabschluss.

46 Thüringer Regel- und Gemeinschaftsschulen, bei denen der Anteil der Schüler*innen ohne Abschluss in den letzten Jahren mit durchschnittlich über 10 % besonders hoch war, bekamen im Rahmen der ESF-Schulförderrichtlinie seit 2015 gezielt Unterstützung¹. Gemeinsam mit einem selbstgewählten Träger konnten diese Schulen individuelle Maßnahmen für mehr Schulerfolg entwickeln und durchführen (vgl. Huber/Muijs 2012, S. 7). Bereits zu Beginn der Förderung war deutlich sichtbar, dass die Schulen vor sehr individuel-

¹ Richtlinie über die Gewährung von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Freistaats Thüringen zur Steigerung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sowie zur Förderung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen an weiterführenden allgemein bildenden Schulen in Thüringen (ESF-Schulförderrichtlinie), vgl. hierzu auch OP ESF Thüringen. Prioritätsachse C, Interventionspriorität 1, Spezifisches Ziel 1

len Problemlagen standen und individuell angepasste Maßnahmen nötig waren. Die Förderung konnte für maximal sechs Jahre beantragt werden.

Der vorliegende Praxisbericht gliedert sich in drei Teile: Zunächst wird der herausfordernde Kontext der Schulen mit einer hohen Schulabrecherquote dargestellt und wissenschaftlich verortet (Kapitel 1). Anschließend sollen ausgewählte Ansätze, deren Umsetzung, Erfolge und besondere Herausforderungen beschrieben werden (Kapitel 2). Es werden dabei Lösungen vorgestellt, die ihre Wirksamkeit unmittelbar an den Schüler*innen und am Unterricht entfalten und gleichsam versuchen, Impulse für eine nachhaltige Schulentwicklung zu geben. Insbesondere geht es dabei um Sozialpädagogisches Teamteaching, um Angebote praktischen Lernens, um die Trainingsraummethode, um alternative Angebote zur Schulpflichterfüllung und um gezielte Prozessbegleitung. In einer abschließenden Reflexion (Kapitel 3) werden Anregungen aus den Erfahrungen der Schulen ausgesprochen.

1. Woher kommt die hohe Schulabrecherquote? Die herausfordernde Lage der Schulen

Die Schulen, die durch die ESF-Schulförderrichtlinie unterstützt wurden, hatten häufig eine stark wachsende und über-

durchschnittlich herausfordernde, „anspruchsvolle“ Schülerschaft, d.h. mehr Kinder aus wenig unterstützenden Familien, deutlich mehr Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mehr Kinder aus alleinerziehenden Familiensystemen und mehr Schüler*innen mit offensichtlichem, zum Teil nicht diagnostiziertem Förderbedarf. So waren an einigen Regelschulen die Schülerzahlen in den letzten drei Jahren um ein Drittel gestiegen, während die Zahl der Regelschüler*innen insgesamt stagnierte. Daraus folgten nicht nur knappe Räumlichkeiten und knappes Mobiliar, sondern auch ein steigender pädagogischer Aufwand. Je nach Schule wies dabei ein Drittel der Schüler*innen einen pädagogischen Förderbedarf auf, erhielten 55 % der Kinder Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, hatten 50 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Die Quote der Schüler*innen ohne Schulabschluss lag bei bis zu 40 %. Hinzu kamen zeitweise bis zu 39 % Unterrichtsausfall, 27 % langzeiterkrankte Lehrkräfte und teilweise eine mangelhafte oder marode Ausstattung der Schulgebäude. In der Fachliteratur werden Schulen wie diese als „Schulen in kritischer Lage“ (Arnz 2012, S. 17ff.), Schulen in herausfordernder Lage“ (Kamaranakis/Neumann 2018, S. 9; Manitius/Dobbelstein 2017, S. 9, Manitius/Groot-Wilken 2017, S. 266ff.), „Schulen in sozial deprivierter Lage“ (Klein 2017, S. 3), „besonders belastete Schulen“ (Huber 2017, S. 36), „failing schools“ (Herrmann 2017, S. 240; Murphy/Meyers 2007.) oder „Schulen mit Entwicklungsbedarf“ (Schmittke 2012, S. 35) beschrieben. Für diesen Bericht verwenden wir den Begriff „Schule in herausfordernder Lage“. Nach dieser Definition unterliegen diese Schulen spezifischen Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und

komplex miteinander verwoben sind (vgl. Manitius/Dobbelstein 2017, S. 9.; Manitius/Groot-Wilken 2017, S. 266ff.). Bestimmte Kernprobleme treten hier besonders häufig auf und sind über innerschulische und außerschulische Faktoren auszumachen. Zu nennen sind exemplarisch etwa als schulische Faktoren eine geringe (unterrichtliche) Zusammenarbeit im Kollegium, ineffektive Organisationsstrukturen, mangelnde Führungskompetenz der Schulleitungen, Defizite in der Unterrichtsqualität und ein hohes Belastungserleben der Lehrer*innen. Zu den außerschulischen Faktoren zählen u.a. ein hoher Anteil an Schüler*innen mit familiären Problemen und kritischen Lebensereignissen, ein hoher Anteil an Schüler*innen mit Familien, die ein geringes kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital (Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Bildungsferne) aufweisen und ein hoher Anteil an Schüler*innen mit einem problematischen soziokulturellen Milieu im Wohnumfeld. Diesen Schulen fehlt es dabei vielfach an Kapazitäten, Schulentwicklungsprozesse einzuführen und zu implementieren (vgl. Huber/Muijs 2012, S. 7). Damit sie den steigenden Herausforderungen erfolgreich begegnen können, benötigen diese Schulen Unterstützung, die an ihren individuellen Bedarfslagen ansetzt.

2. Maßnahmen zur Senkung der Schulabbrecherquote

2.1 Sozialpädagogisches Teamteaching

Sozialpädagogisches Teamteaching bedeutet, dass zusätzlich zum Lehrpersonal eine sozialpädagogische Fachkraft den ge-

samten Schultag (Unterricht und Pausen) in einer Schulklassie anwesend ist. Voraussetzungen sind dabei,

- dass das gesamte Kollegium im Vorfeld seine Bereitschaft zum Teamteaching erklärt und
- dass sich das Tandem aus Klassenlehrer*in und Teamteacher*in nach einer ersten „Matchingphase“ für eine Zusammenarbeit entscheidet und sich auf regelmäßige Supervisionen einlässt.

Die Einführung einer kontinuierlichen sozialpädagogischen Unterstützung im Unterricht zeigte vielfältige Vorteile. Die Teamteacher*innen entwickelten einen guten Blick für die Problemlagen der Schüler*innen und konnten zeitnah unterstützend reagieren². Sie erarbeiteten individuell mit einzelnen Schüler*innen oder Schülergruppen Fachinhalte, unterstützten sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und waren Ansprechpartner auch für außerschulische Probleme. So konnten sie aufkommende Konflikte und Unterrichtsstörungen rasch erkennen und abbauen. Ebenso hielten sie engen Kontakt zu den Elternhäusern, unterstützten die Familien in Fragen zu Schule und Erziehung und boten thematische Elternveranstaltungen an. Auch die Klassen- und Fachlehrkräfte profitierten von der sozialpädagogischen Unterstützung im Unterricht. Der Unterricht wurde störungsfreier, die Lehrkräfte konnten sich wieder maßgeblich dem Unterrichten (anstatt Sozialkonflikten und Verhaltensauffälligkeiten) widmen und erweiterten ihr Methodenspektrum um sozialpädago-

gische Lernformen und Methoden. Dies führte zu mehr Handlungssicherheit und Arbeitszufriedenheit beim Lehrpersonal. Darüber hinaus brachte die Etablierung von Sozialpädagogischem Teamteaching das pädagogische Team einer Schule miteinander über die Vorstellungen von gutem Unterricht ins Gespräch. Die Fachlehrer*innen, die in den Teamteaching-Klassen unterrichteten, entwickelten auf dieser Grundlage den eigenen Unterricht (neu). Meist wurden über die ESF-Schulförderrichtlinie je zwei Klassen einer Schule mit dem Sozialpädagogischen Teamteaching ausgestattet, sodass ein Großteil des Kollegiums von den Maßnahmen profitierte. So wurden über die Entwicklung des Unterrichts auch Schulentwicklungsprozesse angestoßen.

Zu Beginn der Schulförderrichtlinie hatten sich drei Schulen für Sozialpädagogisches Teamteaching entschieden. Im Laufe der ESF-Förderung stieg diese Zahl kontinuierlich an. Es war zu beobachten, dass sich die Schwerpunktschulen zunehmend auf Maßnahmen einließen, die eine Unterrichtsentwicklung in den Fokus nehmen.

2.2 Trainingsraummethode

Der sog. Trainingsraum ist ein eigens eingerichteter Raum im Schulhaus, den diejenigen Schüler*innen, die sich nicht an die geltenden Regeln halten wollen oder können, kurzzeitig während des Unterrichts aufsuchen. Er ist den gesamten Schultag über von einer sozialpädagogischen Fachkraft besetzt. Grundvoraussetzung ist, dass klare Regeln und Rechte zwischen dem Kollegium und den Schüler*innen vereinbart wurden, die mit klaren Konsequenzen bei Verstößen hinterlegt sind. So haben bspw. Schüler*innen das Recht auf guten Unterricht und die Pflicht, für einen störungsfrei-

² Auffällig scheint hier auch, dass Klassenlehrer*innen häufig nur sehr wenige Stunden in ihrer Klasse unterrichten, was einen Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen erschwert.

en Unterricht zu sorgen. Lehrkräfte haben im Umkehrschluss das Recht, ungestört zu unterrichten und die Pflicht, für guten Unterricht zu sorgen. Bei Regelverstößen wird die/der betreffende Schüler*in zunächst gefragt,

- was sie/er gerade mache,
- gegen welche Regel dieses Verhalten verstöße,
- wofür sie/er sich nun entscheide (Verbleib im Klassenraum ohne weitere Störungen oder Trainingsraum) und
- ob sie/er wisse, dass sie/er beim nächsten Regelverstoß den Trainingsraum aufsuchen müsse.

Der Trainingsraum wird dabei explizit nicht als Ausschluss vom Unterricht verstanden, sondern als Unterricht an einem anderen Ort, bei dem die individuellen Belange der/des Schülers*in im Zentrum stehen. Gemeinsam mit der sozialpädagogischen Fachkraft wird in einem angstfreien Raum ohne Bewertungsdruck das Störverhalten reflektiert und an einem zukünftig störungsfreien Lernen gearbeitet. Dazu wird ein Plan verfasst, der der Lehrperson bei der Rückkehr in den Klassenraum vorgelegt wird. Entscheiden sich einzelne Schüler*innen zu oft für den Trainingsraum oder müssen diesen aufsuchen, wird von der sozialpädagogischen Fachkraft das Gespräch mit den Eltern und Klassenlehrer*innen aufgenommen.

Vier Schulen haben sich über die ESF-Schulförderrichtlinie entschieden, die Trainingsraummethode an ihrer Schule einzuführen. Das pädagogische Personal dieser Schulen berichtete, dass der gemeinsame Austausch über Unterrichtsstörungen und Regeln im Vorfeld der Trainingsraumeinführung bei den Lehrer*innen zu mehr Sicherheit führte, da die Vorgehensweisen mit allen gemeinsam erarbeitet und verbindlich

festgelegt wurden. Dies steigerte bei einigen Lehrkräften die Motivation und stärkte das Kollegium. Einige Schulen hospitierten im Vorfeld an Schulen mit der Trainingsraummethode, was ebenfalls Impulse zur Schulentwicklung setzte. Die Zahl der Unterrichtsstörungen nahm ab. Insbesondere bei jüngeren Schüler*innen zeigte ein Trainingsraumaufenthalt Erfolge. Bei älteren Schüler*innen griff der Trainingsraum nicht im selben Umfang, da diese die Intervention zunehmend nicht ernst nahmen. Bei einigen Schulen wurden die Trainingsraumaufenthalte statistisch erhoben und regelmäßig in der Dienstberatung vorgestellt. Sie stellten damit regelmäßig Anlässe zur gemeinsamen Diskussion über guten Unterricht dar.

2.3 Angebote praktischen Lernens

Angebote praktischen Lernens setzen auf mehr Praxisbezug im Lernprozess und sind insbesondere für diejenigen Schüler*innen geeignet, die die häufig theoretisch umgesetzten Inhalte allgemeinbildender Schulen nicht (mehr) ausreichend ansprechen und sie nicht (mehr) zum Lernen/Schulbesuch motivieren. Durch ein „Lernen am anderen Ort“ soll so eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis hergestellt werden. Dieser andere Ort kann dabei innerhalb sowie außerhalb der Schule liegen.

Innerhalb der Schule wurde beispielsweise Werkstattunterricht etabliert. Eingebettet in den Schulalltag erhielten gesamte Klassen praktischen Unterricht, in dem handwerklich und künstlerisch an unterschiedlichen Werkstücken gearbeitet werden konnte. Verschiedene Unterrichtsinhalte konnten hier praktisch angewendet und deren Bedeutsamkeit für einen beruflichen All-

tag verdeutlicht werden. In einer anderen Schule erarbeiteten gesamte Klassen Vorschläge zur Umgestaltung von Schulhaus und Außengelände, planten deren Umsetzung und konnten im praktischen Tun und im Schulalltag für alle sichtbar ihre Schule mitgestalten. Dies verstärkte zusätzlich die Bindung zur Schule und sensibilisierte für den Umgang mit Gemeinschaftseigentum. Andere Maßnahmen setzten auf externe Lernorte. Hier verließen Schüler*innen-Gruppen für eine festgelegte Dauer (meist ein bis zwei Schultage pro Woche über ein Schuljahr hinweg) das Schulgelände und arbeiteten lehrplanorientiert und in enger Abstimmung mit den Fachlehrer*innen praktisch, handwerklich, künstlerisch und gestaltend in den Räumlichkeiten eines Bildungsträgers in verschiedenen Berufsfeldern (z.B. Metall, Holz, Pflege, Logistik). In den meisten Fällen kamen die Schüler*innen an diesen „Praxistagen“ regelmäßig und pünktlich zum Bildungsträger und führten ihre Aufgaben mit Begleitung der Ausbildungsleiter*innen vor Ort aus. Einige der Werkstücke wurden anschließend im Schulhaus ausgestellt. Der Großteil der Schüler*innen dieser Gruppe konnte bisher einen Schulabschluss erreichen. Die Fachlehrer*innen waren zeitweise mit ihren Schüler*innen beim Bildungsträger und ließen sich für eine praktischere Ausgestaltung ihres eigenen Unterrichts inspirieren.

Zum Dritten gab es Maßnahmen, bei denen einzelne Schüler*innen in Form von Praktika/Lernen am anderen Ort regelmäßig einen oder zwei Schultage pro Woche in einem selbstgewählten Betrieb verbrachten. Diese Maßnahmen waren individuell auf die Schüler*innen zugeschnitten und wurden intensiv durch ESF-Fachkräfte begleitet (z.B. bei Firmensuche, Bewerbungsverfahren).

Da es sich hier nur um Einzelfälle handelte, lassen sich keine generellen Erfahrungen ableiten. Es wurde allerdings sichtbar, dass die Schüler*innen regelmäßig und pünktlich in ihrem Betrieb waren und ihre Aufgaben dort engagiert erfüllten. In Einzelfällen wurde den Schüler*innen bei erfolgreichem Schulabschluss eine Übernahme in eine Ausbildung in Aussicht gestellt.

Bei allen drei Maßnahmeformaten zum praktischen Lernen stärkten die sichtbaren Erfolge das Selbstwertgefühl der Schüler*innen und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Ebenso wurde den Schüler*innen die Bedeutsamkeit schulischer Lerninhalte für die Praxis deutlicher bewusst, wodurch sich ihre Motivation zum Lernen und zum Schulabschluss steigerte. Außerdem konnten sich die Schüler*innen ihre Stärken und Interessen bewusst machen und so die Entscheidung für oder gegen einen möglichen Wunschberuf (und damit für einen nötigen Schulabschluss) fundierter treffen. Die Maßnahmen zeigten demnach Erfolge für die individuelle Berufsbiografie bei Einzelpersonen.

Auch für die beteiligten Lehrkräfte waren die beschriebenen Maßnahmen gewinnbringend. Sie erhielten Anregungen, den eigenen Unterricht praxis- und handlungsorientierter sowie lebensweltnaher zu gestalten. Indem sie ihre Schüler*innen in einem anderen (Lern-) Kontext erlebten, verbesserte sich häufig auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Formate, bei denen das praktische Lernen unmittelbar in den Unterricht eingebunden war und gemeinsam mit den Fachlehrer*innen umgesetzt wurde (zum Beispiel indem Lernfeldunterricht oder regelmäßige Projektwochen eingeführt wurden), hatten somit direkten Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung der beteiligten Schule.

Inwieweit Maßnahmen an externen Lernorten oder mit geringer Einbindung der Lehrkräfte Einfluss auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung der beteiligten Schule nehmen, bleibt allerdings offen und zu hinterfragen. Es hängt stark davon ab, wie es der Schulleitung und beteiligten Lehrer*innen gelingt, die Projekterfahrungen zu übertragen, praktisches Lernen an der Schule auszubauen und die bestehenden Ressourcen individuell auf die Schüler*innen auszurichten.

2.4 Alternative Angebote zur Schulpflichterfüllung

Die zuvor beschriebenen Maßnahmen richten sich an Schüler*innen, die die Schule zumindest nicht völlig ablehnen und die meist noch (mehr oder weniger regelmäßig) in die Schule gehen. Es gibt allerdings auch Schüler*innen, die mit Maßnahmen im Schulkontext (z.B. im Schulgebäude, im Klassenverband, mit Lehrer*innen) kaum mehr erreichbar sind. Für diese wurden sog. alternative Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht entwickelt. Dabei wurden die Schüler*innen für einen begrenzten Zeitraum (mehrere Wochen bis zu drei Jahren) außerhalb ihrer Herkunftsklasse in einer festen Kleingruppe mit sozialpädagogischer Unterstützung unterrichtet. Die Teilnahme an der Gruppe war freiwillig und erfolgte nur mit Einwilligung der Sorgeberechtigten, die ebenso durch die ESF-Fachkräfte unterstützt wurden. Für die Arbeit in den „externen Lerngruppen“ wurden meist Räumlichkeiten in Schulnähe angemietet. Zu Beginn der Maßnahmen standen soziales Lernen und Alltagsbewältigung (z.B. Zeitmanagement, Kochen, Freizeitgestaltung) im Vordergrund. Dies geschah erfahrungsorientiert und praktisch. Zunehmend gewannen fachliche Themen an Bedeutung

– dabei wurden die ESF-Fachkräfte, die die Gruppen begleiteten, von den Lehrer*innen der Herkunftsklasse unterstützt und mit Material versorgt. Die Bewertung der Leistungen der Schüler*innen nahm die Schule vor. Um den Kontakt zur Herkunftsklasse aufrechtzuerhalten bzw. wieder zu stärken, nahmen die Schüler*innen an Klassenaktivitäten wie Wandertagen, Sportfesten und Exkursionen teil.

Um auf die individuellen Ursachen und Ausprägungen des Absentismus eingehen zu können, arbeiteten die verschiedenen „externen Lerngruppen“ sehr unterschiedlich. Daher führten sie auch zu unterschiedlichen Ergebnissen, die sich kaum verallgemeinern lassen. Einige Schüler*innen konnten Schritt für Schritt wieder in ihre Herkunftsklasse zurückgeführt werden, andere erwarben ihren Schulabschluss extern, also ohne Rückkehr in die Klasse. Mindestens ein Schüler erwirbt aktuell einen Realschulabschluss. Ähnlich wie bei den Maßnahmen zum praktischen Lernen hing es von der Schulleitung und den Lehrer*innen ab, ob die Schule auch nachhaltig von den alternativen Angeboten zur Erfüllung der Schulpflicht profitieren konnte. Einige Lehrer*innen tauschten sich rege mit den ESF-Fachkräften über das Lernen der Schüler*innen aus und nahmen aus diesen Gesprächen Anregungen für den eigenen Unterricht und für eine stärkere Differenzierung mit. In anderen Fällen beschränkte sich die Zusammenarbeit auf eine Übergabe von schulischen Aufgaben und die Benotung der Schülerleistungen. In einem Fall waren sowohl ein Lehrer als auch eine Sozialpädagogin in der externen Lerngruppe regelmäßig anwesend, was im Sinne eines multiprofessionellen Teams als sehr ertragreich für die Lernerfolge der Schülergruppe beschrieben wurde.

2.5 Prozessbegleitung

Neben den unterschiedlichen Maßnahmen (s.o.) wurde den Schulen (zusätzlich zum regulären Unterstützungssystem des Landes) eine individuelle Prozessbegleitung zur Senkung der Schulabbrecherquote angeboten. Sie sollte die Schule bei der Analyse und Umsetzung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen und umfasste verschiedene Formate:

- Einige Schulleitungen arbeiteten regelmäßig mit dem gesamten pädagogischen Team an Schulentwicklungsfragen und wurden dabei fachlich wie methodisch unterstützt.
- Einige Schulleitungs- und Steuergruppen erhielten regelmäßiges Leitungscoaching.
- Lehrer*innen sowie gesamte Kollegien erhielten die Möglichkeit zur Hospitation an ausgewählten Schulen in Kombination mit Fortbildungen.
- Lehrer*innen konnten an verschiedenen Fortbildungen teilnehmen.
- Es wurden zwei Netzwerke gegründet, bei denen Schulleitungen und Lehrer*innen verschiedener Schulen regelmäßig an Fragestellungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiteten.
- Es gab Angebote für schulmeidende Schüler*innen, um sich mit anderen Schüler*innen über ihre Situation auszutauschen, Lösungen zu erarbeiten und die Schülerperspektive auf das Thema Schuldistanz mit in den Diskurs um Schulentwicklung einzubringen.
- Es wurden Austauschforen für ESF-Fachkräfte etabliert, bei denen sich die sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen der unterschiedlichen Maßnahmen und Schulen über ihre Arbeit und die besonderen Herausforderungen aus-

tauschen konnten und neue Anregungen für ihre Tätigkeit erhielten.

- Es gab Fachgespräche gemeinsam mit Lehrer*innen und ESF-Fachkräften. Beide Professionen Lehramt und Sozialpädagogik arbeiteten dabei an Fragen guten Unterrichts und konnten die eigenen Perspektiven erweitern.

Die Schwerpunktschulen interessierten sich insbesondere für die Themen Rhythmisierung des Schulalltags, Leistungsbeurteilung, eigenverantwortliches Lernen sowie Kommunikation und Kooperation. Zu Beginn der Prozessbegleitung war eine rege und kontinuierliche Ansprache der Schulen sowie Werbung für die Angebote nötig. Rasch ließen sich immer mehr Schulen auf eine Prozessbegleitung und eine Schul- und Unterrichtsentwicklung ein und meldeten zurück, dass die Angebote gut auf ihre Bedarfe ausgerichtet wurden, sie vom Austausch profitierten und die unbürokratischen Verfahrensweisen schätzten. Sie gaben allerdings auch an, dass es aufgrund von Personalknappheit in den pädagogischen Teams zunehmend schwieriger wurde, Lehrkräfte und Schulleitungen für Prozessbegleitung, Netzwerkarbeit und Qualifikation freizustellen. Diese Ausgangslage erschwerte einen kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess.

3. Reflexion und Anregungen

I. Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt!

Von Ilsemann/Reese empfahlen insbesondere für Schulen in schwieriger Lage, bei denen die Entwicklungsaufgaben derart komplex sind, eine Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung. Es ist zu beobachten, dass sich die Thüringer

Schwerpunktschulen zunehmend auf Unterrichtsentwicklung einlassen und ihren Unterricht (z.B. für Sozialpädagogisches Teamteaching) öffnen. Als Ursache dafür sehen wir zum einen eine zunehmend als hoch empfundene Belastung und Überforderung der Lehrpersonen (durch heterogene und herausfordernde Schülerschaft, enge Personaldecke an den Schulen, als nicht ausreichend erlebte Unterstützung für eine Inklusion aller Schüler*innen etc.) und zum anderen das Vertrauen in die Maßnahmeträger und die sozialpädagogischen ESF-Fachkräfte. Diese wurden als echte Unterstützung und Anregung zur Unterrichtsentwicklung beschrieben. Dieser aktuelle Trend zur Unterrichtsentwicklung insbesondere an den Schwerpunkteschulen sollte bestärkt und gefördert werden (z.B. durch Etablierung multiprofessioneller Teams im Regelsystem, Nachfolgeprojekte, die direkt im Anschluss an die ESF-Förderung die angesprochenen Entwicklungen fortsetzen und verstetigen).

II. Praktisches Lernen ermöglichen!

Insbesondere für Schüler*innen, denen es schwer fällt, sich mit maßgeblich theoretisch umgesetzten schulischen Inhalten auseinanderzusetzen, stellen praktische und handwerkliche Lernerfahrungen eine überaus wertvolle Ergänzung dar. Sie entwickelten in den beschriebenen Maßnahmen durch praktisches Tätigwerden eine neue Motivation zum Schulabschluss und eine Perspektive für ihre Berufsbiografie. Fauser u.a. beschreiben praktisches Lernen, also Lernen durch Erfahrung als „ursprüngliches, ‚natürliches‘ Lernen“ (Fauser/Heller/Waldenburger 2015, S. 19), betonen die Erfahrungserne der Schule und fragen nach lernförderlichen, gar lernunerlässlichen praktischen Erfahrungen. Diese prakti-

schen Erfahrungen sollten im Schulkontext stärker verankert werden.

III. Kontextgebundenheit und Sensibilität bei der Prozessbegleitung!

Um Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen effektiv zu gestalten, bedarf es nach Dederling einer kontextgebundenen Sensibilität (vgl. Dederling 2017, S. 161ff.). Dabei meint kontextgebundene Sensibilität eine Berücksichtigung der individuellen Problemlagen und Potenziale der Schulen, an welche Schulentwicklungsmaßnahmen angepasst werden sollten (kontextgebunden) sowie das Einfühlungsvermögen der Beratenden und den Aufbau von Vertrauen zwischen schulischen und beratenden Akteuren (Sensibilität). Die hohe Nachfrage der Schwerpunktschulen nach den oben beschriebenen Maßnahmen zur Prozessbegleitung und die positiven Rückmeldungen der Schulleitungen legen die Vermutung nahe, dass dies gelungen ist. Dies erforderte zu Beginn der Maßnahmen ein kontinuierliches, sensibles und aktives Zugehen auf die Schulen durch die Mitarbeiter*innen der Prozessbegleitung.

IV. Beratungsteams schulnah und schulffern mischen!

Neben dieser kontextgebundenen Sensibilität spricht Dederling von einem integrativen Beratungsstil der Prozessbegleitung und empfiehlt, Beratungsteams aus schulnahen und schulfernen Berater*innen zusammenzusetzen (vgl. ebd.). So können „reine Prozessberatung“ (Dederling/Tillmann/Goecke/Rauh 2013, zit. nach Dederling 2017, S. 161.) (durch Schulexterne) und „reine Expertenberatung“ (ebd.) (durch Schulinterne im System) kombiniert werden und die Vorteile von Insidern (ken-

nen die Organisation, sprechen „dieselbe Sprache“, verstehen Haltungen, identifizieren sich mit Bedürfnissen und Wünschen) und Outsider (sind nicht durch negative Stereotype belastet, können das Adressatensystem objektiv betrachten, sind unabhängig von den Abhängigkeiten und Machtsystemen, können „wirklich Neues“ machen) nutzbar gemacht werden. Diese Mischung der Beratungsteams konnte in den beschriebenen Maßnahmen bisher nur sehr begrenzt umgesetzt werden, u.a. da kaum Lehrer*innen für diese Tätigkeiten (hier außerhalb des öffentlichen Dienstes) gewonnen werden konnten. Es bleibt zu empfehlen, diese Gedanken für kommende Projekte sowie für das staatliche Unterstützungsstystem für die Schulen aufzunehmen.

V. Kontinuierliche verlässliche und professionelle Unterstützung!

Schulen in herausfordernden Lagen brauchen verlässliche andauernde und professionelle Unterstützung. Fortbildung, Prozessbegleitung. Sie müssen individuell und datengestützt entwickelt, qualitativ hochwertig ausgeführt und langfristig angelegt sein. Die viel beklagte „Projektitis“ der Vergangenheit (in der Projekte mit viel Aufwand implementiert wurden, jedoch nach Auslaufen kaum in die bestehenden schulischen Strukturen integriert werden konnten) verhindert nachhaltige Veränderungen und führt zu Frustration und Resignation in den pädagogischen Teams. An Schulen, bei denen eine Förderung/ein Projekt beendet wurde, bevor die positiven Effekte fest in die bestehenden Strukturen integriert werden konnten, ist es nicht auszuschließen, dass sich die Situation im Vergleich zu vorher sogar noch verschlechtert.

Literatur

- Arnz, S. (2012): Turnaround von Schulen in kritischer Lage. In: SchulVerwaltung spezial, 14 (2), S. 17-19.
- Dederling, K. (2017): Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 159-175.
- ESF-Schulförderrichtlinie: <https://www.esf-thueringen.de/bibliothek/richtlinien/esf-schulfoerderrichtlinie/> (eingesehen am 13.04.2019)
- Fauser, P./Heller, F./Waldenburger, U. (2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Herrmann, J. (2017): Discussion failed. Hinweise an die deutsche Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 240-265.
- Huber, S.G. (2017): Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 36-62.
- Huber, S.G./Muijs, D. (2012): Die Dynamik des Scheiterns. In: SchulVerwaltung spezial 2, S. 7-8.
- Kamarianakis, E./Neumann, C. (2018): Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz einzel-schulischer Entwicklungsarbeit an Schulen in herausfordernden Lagen. In: journal für schulentwicklung 4/18, S. 9-18.
- Klein, E.D. (2018): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 01. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Manitius, V./Dobbelstein, P. (2017): Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In: Dies. (Hrsg.) Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 9-14.
- Manitius, V./Groot-Wilken, B. (2017): Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in kritischer Lage. In: Manitius, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.) Schulentwick-

lungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster und New York: Waxmann, S. 266-281.
Murphy, J./Meyers, C.V. (2007): Turning around failing schools. Leadership Lessons from the Organizational Sciences. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Schmittke, B. (2012): Prozessberatung von Schulen mit Entwicklungsbedarf. Das Berliner Modell proSchul. In: SchulVerwaltung spezial, 14 (2); S. 35-37.

Katrin Zwolinski und Kathrin Köllner

Auf den Anfang kommt es an. Von der Notwendigkeit und der Gestaltung wirksamer Fortbildungen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG) sind aktuelle gesellschaftliche Aufträge an die pädagogischen Fachkräfte verbunden, deren Umsetzung in Fort- und Weiterbildungsangebote in diesem Beitrag thematisiert werden.

1. Notwendigkeit und Wirkungsabsicht von Fort- und Weiterbildung als Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Institutionen frühkindlicher Bildung

Wenn ich nur darf, wenn ich soll, aber nie kann, wenn ich will, dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.

Wenn ich aber darf, wenn ich will, dann mag ich auch, wenn ich soll und dann kann ich auch, wenn ich muss.

Denn schließlich:

Die können sollen, müssen auch wollen dürfen.

(Graffiti am U-Bahnhof Berlin Alexanderplatz im Herbst 89)

Kinder suchen Antworten auf ihre Fragen an die Welt. Neugierig erkunden sie ihr Umfeld und wollen es verstehen. Sie beschäftigen sich mit dem, was ihnen begegnet, mit sich selbst aber auch mit dem nicht Sichtbaren,

z.B. mit Sinnfragen nach einem guten Leben und der Endlichkeit des Lebens. Dabei haben Kinder und Jugendliche „einen Anspruch darauf, in ihren Bildungsprozessen bestmöglich unterstützt zu werden, um eine autonome, verantwortungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu entwickeln.“ (Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre 2017, S. 9)

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre als Steuerungsinstrument für alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen formuliert vielfältige Bildungsansprüche von Kindern an die Gesellschaft. Er fokussiert die Stärkung kindlicher Entwicklungsprozesse und Kompetenzen und folgt einem demokratischen und inklusiven Grundverständnis.

Dieses Bildungsverständnis impliziert gleichzeitig ein aktuelles Bild vom Pädagogen. Wenn pädagogische Fachkräfte Bildungsprozesse für Kinder initiieren und gestalten, dann nehmen sie eine andere als die traditionelle Rolle ein. Sie agieren als Lernbegleiter, Unterstützer, Beobachter und Ko-Konstrukteur kindlicher Bildungsprozesse, d.h. sie konstruieren Wissen und Wirklichkeit im gemeinsamen Austausch mit den Kindern, u.a. durch Forschen, Experimentieren, Philosophieren, Spielen ... Um diesem Bildungsverständnis gerecht zu werden, braucht es Pädagog*innen, die

- *Lernen* als individuellen, aktiven Ko-Konstruktionsprozess verstehen

- anerkennen, dass Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensmuster in gesellschaftlichen Kontexten erworben werden (*Sozialisation*)
- Wissen und Wirklichkeit im gemeinsamen sozialen Austausch konstruieren (*Ko-Konstruktion*)
- Bildungsprozesse durch gezieltes pädagogisches Handeln anregen (*Erziehung*)
- Bildung an unterschiedlichsten Orten und zu vielfältigsten Gelegenheiten stattfinden lassen (*Bildungswelten*)
- Unterschiedlichkeit als Bildungschance wertschätzen und sozial verantwortlich mit *Vielfalt* umgehen (ebd.)

Im Bereich der Frühpädagogik gilt Fort- und Weiterbildung gerade im Rahmen derzeitiger Reformprozesse als ein Entwicklungsfeld pädagogischer Qualität und zentrales Element der Professionalisierung. (vgl. König 2014)

Pädagogisches professionelles Handeln bedeutet auch „Vermitteln von Widersprüchen oder ... Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen“. (Reh in Friedrich 2017, S. 145) Dies stellt gleichzeitig eine besondere Herausforderung und Leistung dar. Theoretisches Wissen wird vom Alltagswissen der pädagogischen Fachkräfte und den berufspraktischen Kenntnissen beeinflusst und muss in komplexen Situationen fallbezogen angewandt werden. Handeln ist dann professionell, wenn es von „Besonnenheit, Angemessenheit und Souveränität“ (Nittel in Friedrich 2017, S. 144) geprägt ist.

Dementsprechend zielt Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte vor allem auf zwei Aspekte: die Stärkung der Persönlichkeit und die Weiterentwicklung beruflicher Fachkompetenzen.

Bedeutsam sind insbesondere das Bewusstmachen subjektiver Theorien und Alltagsroutinen und die Reflexion von Erfahrungen im pädagogischen Alltag. Perspektivwechsel regt dabei zur intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Haltung an.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) als Projekt des Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. hat verweisend auf den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen u.a. Kompetenzprofile für die Zielgruppe der Pädagog*innen im Arbeitsfeld Frühpädagogik abgeleitet. Hier wird der Kompetenzbegriff beschrieben als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (Deutsches Jugendinstitut 2014, S. 80) Dabei erfasst das Kompetenzprofil Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz).

Ausgehend von dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich der Auftrag, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmerzentriert so zu gestalten, dass Pädagog*innen beim Erwerb, der Erweiterung und dem Transfer personaler und fachlicher Kompetenzen unterstützt werden.

2. Gestaltung wirksamer Fort- und Weiterbildung im frühkindlichen Bereich

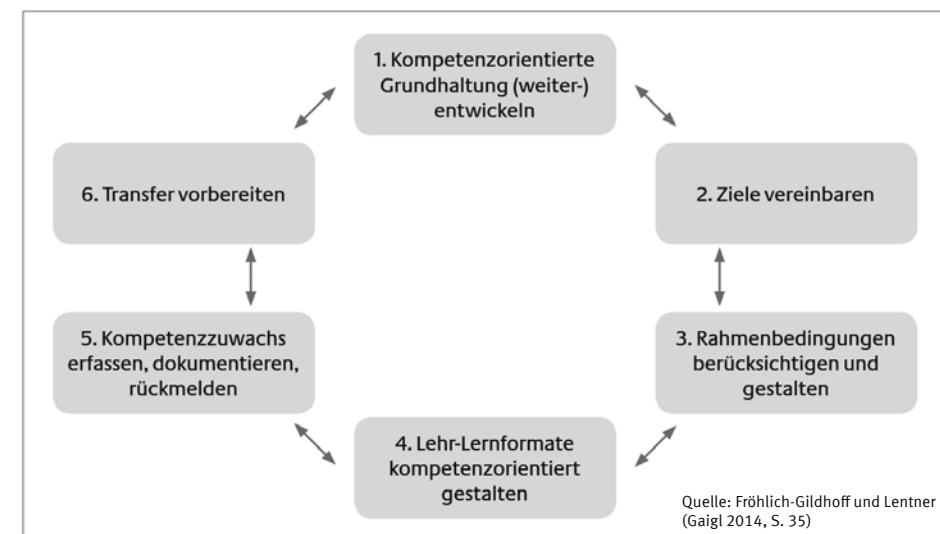
2.1 Fachliche Grundlagen

Für kompetenzorientierte Fort- und Weiterbildungen lassen sich folgende Grundsätze formulieren:

- subjektorientierte Grundhaltung der Lehrenden
- Anknüpfen an das Wissen und die Fertigkeiten der Lernenden
- Anschlussfähigkeit an berufliche und hochschulische Ausbildung
- Orientierung an den konkreten Handlungsanforderungen der Praxis

- selbstorganisierte und handlungspraktische Lehr- und Lernsettings und Formate
- Unterstützung des Transfers in die pädagogische Praxis
- Vorgehen im doppelten Praxisbezug

Fort- und Weiterbildungen des ThILLM im Bereich der frühkindlichen Bildung orientieren sich an diesen Grundsätzen und an dem in der Abbildung dargestellten Qualitätszirkel. Dieser bildet einen idealtypischen zirkulären Kreislauf ab, der Anforderungen an die Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen und an das Selbstverständnis von Fortbildner*innen als Handlungsschritte formuliert. (vgl. Gaigl 2014)



Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

Quelle: Fröhlich-Gildhoff und Lentner (Gaigl 2014, S. 35)

Im Folgenden wird auf ausgewählte Anforderungen eingegangen, die u.a. für Fort- und Weiterbildungen im Bereich der frühkindlichen Bildung am Thilm handlungsleitend sind.

2.2 Kompetenzorientierte Grundhaltung

„Eine kompetenzorientierte Grundhaltung basiert auf einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sich sowohl im ‚Bild vom Lernenden‘ als auch im Selbstverständnis des Lehrenden widerspiegelt.“ (Gaigl 2014, S. 36)

Fortbildner*innen sehen sich selbst als Lernende. Sie begleiten den Lernprozess der Gruppe, moderieren und geben Impulse. Die Teilnehmenden werden als individuell und eigensinnig Tätige verstanden, die im Kontext der eigenen (Berufs-) Biografie ihre Wirklichkeit im Austausch mit anderen reflektieren. Als wichtiger Akteur und guter Praktiker ernst genommen ist jeder der Teilnehmenden mit seinem Erfahrungswissen wertvoll für die Gruppe. Die Atmosphäre in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ist geprägt durch das Vertrauen in die bereits erworbenen Potenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und in die Lernbereitschaft der Einzelnen. Offenheit, Emotionalität und Humor werden als lernförderlich wahrgenommen und tragen in positiver Weise zur Kommunikation untereinander und Mitgestaltung der Lernprozesse bei. Dazu gehören auch die Wahrnehmung von Störungen und der flexible und angemessene Umgang damit.

Werte, Überzeugungen und handlungsleitende Theorien der Teilnehmenden zu respektieren, zu diskutieren, die Stärken und Kompetenzen der Fachkräfte anzuerkennen und zu würdigen, dies beschreibt das

Selbstverständnis der Fortbildner*innen. Sie prägen mit dieser wertschätzenden und empathischen Haltung die Kultur und die Interaktionen in Seminaren.

2.3 Methodisch-didaktische Gestaltung

„Neben dem spontanen, nichtprofessionalierten alltäglichen Umgang mit Kindern benötigen pädagogische Fachkräfte sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen.“ (ebd. S. 43)

Für Fortbildner*innen heißt das, über ein Methodenrepertoire zu verfügen, das „eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug ermöglicht und damit den Transfer in die Praxis stärkt“. (Fröhlich-Gildhoff in Gaigl 2014, S. 43)

2.3.1 Doppelte Didaktik

Das Vorgehen im doppelten Praxisbezug betrifft das gesamte Interaktionsgeschehen zwischen den pädagogischen Fachkräften und dem/der Fortbildner*in, wirkt auf die Teilnehmenden und kann als Modell für Interaktionen im Berufsfeld fungieren. Grundlegend ist die Beziehungsgestaltung während Fort- und Weiterbildungen und das Wahrnehmen und Reflektieren von Interaktionsprozessen und ihren Dynamiken in der Gruppe. Interaktionen werden damit zum Lerngegenstand und daraus resultierende Erkenntnisse in die Praxis übertragbar. Der Umgang des Fortbildners/ der Fortbildnerin mit Nähe und Distanz, Widerstand, der beruflichen Identität und impliziten Werteorientierungen der verschiedenen Teilnehmenden kann einen möglichen Weg weisen, in der Praxis adäquaten Sichtweisen zu begegnen. (vgl.

Bodenburg 2014) Dazu gehört die Anerkennung durch den/die Fortbildner*in im Sinne der humanistischen Psychologie, dass sich jede pädagogische Fachkraft vor dem Hintergrund der eigenen Biografie auf die momentan mögliche optimale Weise verhält. Zugleich eröffnen Methoden zur Reflexion das Hinterfragen und Finden weiterer Wege im Umgang mit komplexen Anforderungen im pädagogischen Alltag. Besonders erkenntnisreich sind Situationen, in denen sich Teilnehmende mit Inhalten auseinandersetzen, welche sie selbst mit „Kopf, Herz und Hand“ (Erkenntnis, Emotionen und Handeln) erleben und damit dem Thema die für sie wichtige Bedeutung geben. Diese Lernelegenheiten fungieren als „Pädagogische Doppeldecker“ (Wahl 2006, S. 62). Anschließende Reflexionen bringen sowohl Widersprüche als auch Übereinstimmungen zu Tage; sie befähigen, Methoden in den pädagogischen Alltag zu übertragen, in passenden Settings umzusetzen und eigene Lernerfahrungen mit Praxissituationen zu verknüpfen.

2.3.2 Lösungsfokussierte konstruktivistische Elemente

Fortbildner*innen schaffen Situationen, in denen Teilnehmende im gemeinsamen sozialen Austausch mit anderen lernen. Mit der Gestaltung kooperativer Bildungsprozesse wird eine Lernkultur etabliert, die Motivation, gegenseitige Anregung und Mehrperspektivität fördert und bewusst nutzt. Dabei werden Anforderungen aus der frühpädagogischen Praxis zum Lerngegenstand mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit zu reflektieren und weitere professionelle Optionen herauszuarbeiten. Der Fokus liegt hier auf dem Anerkennen von Bewahrenswertem und dem fachlichen Begründen des eigenen pädagogischen Handelns wie

auch in der Lösungsorientierung in Bezug auf Herausforderungen. Fragestellungen zur Bewältigung und Übertragung auf vergleichbare Situationen unterstützen die Pädagog*innen bei der fachlichen und emotionalen Neubewertung, können erstarrte Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster auflösen und Handlungsspielräume erkennen lassen. (vgl. de Shazer/Dolan 2015) Diese Phasen haben eher Prozesscharakter und eignen sich, um selbsterstreuende aktive Lernprozesse (Selbstlernkultur) in Gang zu bringen. Eine reine Vermittlungskultur tritt in den Hintergrund. (vgl. Gaigl 2014)

2.3.3 Reflexionen

Die Reflexion der pädagogischen Arbeit gehört neben Planung und Gestaltung zum professionellen Selbstverständnis von pädagogisch Tätigen, ist wesentlich für deren Kompetenzentwicklung sowie für die Nachhaltigkeit von Fort- und Weiterbildung.

„Reflexionswissen entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“. (von Balluseck/Nentwig-Gesemann in Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 14)

Reflexive Elemente wie die Biografiearbeit, metalogisches Arbeiten oder auch der Einsatz von Interaktionsaufgaben als erfahrungsorientierte Lernmethode sind immanenter Bestandteil von Fort- und Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte und zielen unter anderem auf

- fallverstehendes Lernen,
- Perspektivwechsel
- Empathie und Vertrauen.

Im folgenden Exkurs wird eine Interaktionsaufgabe zum ganzheitlichen Lernen beispielhaft dargestellt.

Prozessorientiertes Arbeiten mit dem „Teamquadrat“ (vgl. Voss 2011)

Ziel:

Der Trainer/die Trainerin initiiert eine Übung, um Teaminteraktion, Kooperation und gegenseitige Unterstützung im Team sowie Problemlösestrategien zu illustrieren und für die Teilnehmenden der Fortbildung erlebbar (fühlbar, hörbar, sichtbar) zu machen.

Inszenierung der Übung:

Der Trainer/die Trainerin gibt dem Lernprojekt Sinn und erläutert die inhaltliche Bedeutung der Übung für die Gruppe.

„Was macht ein funktionierendes Team aus? Ich möchte Ihre Frage mit einer Übung beantworten und lade sie dazu ein.“

Durchführung:

Auf einem Tisch werden durch den/die Trainer*in entsprechend der Teilnehmerzahl separate Felder am Rand und eines in der Mitte des Tisches mittels Kreppband markiert.

Jede/r Teilnehmer*in erhält ein Feld zugewiesen, auf dem ein Puzzleteil liegt. Weitere Puzzleteile liegen in dem großen Feld auf der Mitte des Tisches.

Der Auftrag an die Gruppe lautet: Alle Teilnehmer*innen setzen jeweils ein gleich großes Quadrat, bestehend aus drei Puzzleteilen, zusammen. Es gelten folgende Regeln:

- Sprechen ist nicht erlaubt.
- Jede/r Teilnehmer*in experimentiert/puzzelt nur in seinem Feld.
- Teile dürfen nur aus der Mitte genommen und über die Mitte getauscht werden.

- Die Aufgabe ist erst gelöst, wenn alle Teilnehmer*innen ein gleich großes Quadrat vor sich liegen haben.

Der/die Trainer*in beobachtet die Gruppe bei der Umsetzung der Aufgabe und der Zielerreichung u.a. unter folgenden Fragestellungen:

- Wie kommt der/die einzelne Teilnehmer*in zur Lösung?
- Wie kommunizieren die Teilnehmer*innen nonverbal?
- Gibt es Regelverstöße oder Auffälligkeiten? Welche?
- Wie erreicht die Gruppe das Gesamtziel?

Zur Unterstützung können zudem Teilnehmer*innen als Beobachter eingesetzt werden.

Interventionen des Trainers/der Trainerin während der Übung sollten behutsam erfolgen, um den Teilnehmer*innen nicht die Chance auf ihre komplett selbstständige Lösungsfindung zu nehmen. Fokussierende Fragen und evtl. die Draufsicht auf das Geschehen mit räumlichem Abstand, aus einer neuen Perspektive heraus, können unterstützen, wenn die Lösungssuche festgefahren scheint.

Reflexion und Praxistransfer:

Erste Phase – Sammeln

Unmittelbar nach der Durchführung des Lernprojektes wird dieses aus den unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven reflektiert. Dabei werden die Erfahrungen Einzelner wertgeschätzt, für den Einzelnen Bedeutsames gesammelt, Erlebtes im eigenen Weltmodell gedeutet und auch durchlebte Misserfolge thematisiert.

Der/die Trainer*in nutzt hier verschiedene Kategorien von Fragen, wie solche nach:

- Erlebnisperspektiven
- Rollen

- extremen Reaktionen
- Entwicklungsschritte
- Kompetenzen
- Herausforderungen.

Zweite Phase – Übertragen und Entwickeln

In dieser abschließenden Phase sensibilisiert der/die Trainer*in für den Transfer der gesammelten/erlebten Erfahrungen in den Alltagskontext. Hier werden die „Bestandteile“ der Übung auf die Praxis der Teilnehmer*innen (z.B. das Team der eigenen Kindertageseinrichtung) übertragen. Es ergeben sich dann Fragestellungen, wie bspw.:

- Wie sind wir in unserem Team im Kita-Alltag voneinander abhängig?
- Wann ist das „Überschreiten der Grenze zum Nachbarn“ sinnvoll, sind bestehende Regeln infrage zu stellen?
- Welche Ebenen der Kommunikation gibt es in unserem Team, welche sind notwendig und/oder sollten eingerichtet werden?
- Welche Auswirkungen hat es auf Teamentwicklung, wenn Einzelne nur auf ihre eigenen Bedürfnisse achten?

Damit erfolgt die Lösung vom Lernprojekt und der/die Trainer*in nutzt die „aufgedeckten Herausforderungen“ für wissenschaftlichen Input und weiterführende Prozesse in der Fortbildung mittels Coaching-Strategien, Gruppenarbeit etc.

2.4 Lernklima gestalten

Nachhaltig und erfolgreich wirken Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, wenn sie für längere Zeiträume konzipiert sind. So ermöglichen modularisierte und konsequent zeitlich getaktete Kurse den Teilnehmenden neben der Auseinandersetzung mit Theorie und deren weiterführender Rezeption zwischenzeitlich das Anwenden des

Gelernten in der beruflichen Praxis. (vgl. Gaigl 2014) „Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Weiterbildungen ab einer Länge von fünf bis sechs Monaten die pädagogische Praxis maßgeblich beeinflussen und die kindliche Entwicklung fördern. (Dickinson/Brady in Gaigl 2014, S. 39)

Lernorte als Lebensorte

Seminarräume und gut ausgewählte Lernorte setzen den Rahmen, in dem methodisch-didaktische Konzepte von Fortbildner*innen umgesetzt werden. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für die Anregung eigenaktiver und selbstorganisierter Lernprozesse. Studien unterstreichen, dass „dem lernökologischen Setting und ... den bildungsästhetischen Präferenzen der Teilnehmenden eine wachsende Bedeutung“ (Gaigl 2014, S. 41) beizumessen ist.

Erfolgreiches Lernen erfordert ein emotionsgünstiges räumliches, materielles und personelles Lernklima. Fortbildner*innen sollten (Lern-)Räume so gestalten, dass diese Begegnungen, Kooperation und Kommunikation fördern, Wohlbefinden ermöglichen und zum Handeln anregen. (vgl. Kobbeloer 2017) Damit etablieren sie so gleich eine Lernkultur der Ganzheitlichkeit, die einlädt zum Ausprobieren, Diskutieren, Recherchieren, um die Sache streiten, Hinterfragen, Konsens entwickeln, Erleben, Entdecken, Experimentieren, Explorieren, Bewegen, still sein, Musizieren, Essen und Trinken, Feiern und Spielen...

Besondere Lernorte und spezielle Lernarrangements, auch gerade in Fort- und Weiterbildungen, tragen zu dieser (neuen) Lehr- und Lernkultur bei. Sie ermöglichen die Stärkung der Eigenverantwortung der Teilnehmenden, Austausch und Vernetzung, lassen individualisiertes Lernen zu und fordern es heraus.

3. Zusammenfassung

Beschränkten sich Entwicklungen im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland lange Zeit auf den quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung, rückt zunehmend und gerade auch mit dem im Dezember 2018 verabschiedeten „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (KiQuTG) die Qualität von Bildungsangeboten in den gesellschaftlichen Fokus.

Dabei kommt den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselrolle zu.

Sie haben die Aufgabe, Kinder mit professioneller Haltung in ihrer Entwicklung zu begleiten und Elternarbeit partnerschaftlich zu gestalten. Neben Schutz, Sicherheit und Pflege von Kindern gehören auch der Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Prävention zum Bildungsauftrag. (vgl. Fachliche Empfehlung 2015)

Um diesem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden zu können, braucht es pädagogische Fachkräfte, die fachkompetent und professionell ihre Berufspraxis reflektieren und Chancen für die Gestaltung von Bildungsprozessen erkennen.

Fort- und Weiterbildungen fungieren dabei als genau die Brücke zwischen Theorie und Praxis und stellen ein wichtiges Instrument zur Qualitätsentwicklung und Qualitäts sicherung (nicht nur) in den Institutionen frühkindlicher Bildung dar.

Literatur

- Bodenburg, I. (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der fröhpedagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fröhpedagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 7. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 108–127.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. Bonn.
- de Shazer, S./Dolan, Y. (2015), 4. Auflage: Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. Heidelberg: Carl Auer.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fröhpedagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Fröhpedagogik. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 7. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Friedrich, T. (2017): Professionalisierung fröhpedagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpedagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fröhpedagogischer Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gaigl, A. (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fröhpedagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 7. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 34–53.
- Kobbeloer, M. (2017): Das kleine Buch der emotionalen Didaktik. © Michael Kobbeloer kobbeloer.com.
- König, A. (2014): Perspektiven und (Heraus-)forderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Fröhpedagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 7. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 177–182.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), 4. Auflage (2017): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2015) Fachliche Empfehlung für Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte.
- Voss, T. (2011): Die METALOG Methode. Hypnosystemisches Arbeiten mit Interaktionsaufgaben. Berlin: Gert Schilling.
- Wahl, D. (2006), 2. Auflage: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung: Beratung, Fortbildung und Begleitung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

*„Und erweitert der Mensch seine sprachlichen Möglichkeiten, dann erweitert die Sprache die menschlichen Möglichkeiten. Das macht die Sprache – die Macht der Sprache.“
Bas Böttcher, Slam-Poet (2009)*

Einleitung

Die Bildungsstudien IGLU, PISA und der IQB-Bildungstrend aus den Jahren 2015 - 2017 kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien durchgehend schlechtere Lese- und Schreibleistungen aufweisen als Schüler mit einem höheren sozioökonomischen Status und dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich weiter bestehen bleiben. (Jambor-Fahlen 2018, S.5) Einigkeit besteht darin, dass sprachliche Faktoren eine zentrale Rolle bei den Leistungen der Schüler spielen und dass sich fehlende Sprachkompetenzen direkt auf das fachliche Lernen auswirken – auch in vermeintlich spracharmen Fächern wie Mathematik.

Der durchgängigen Sprachbildung kommt eine wesentliche Bedeutung dabei zu, den Kindern und Jugendlichen eine umfassende Teilhabe an Bildung zu ermöglichen und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen. Für die Schulen bedeutet dies, Sprachbildung und Sprachförderung zielgerichtet und systematisch zu gestalten. Eine Schule mit Blick auf diesen

Bereich zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Die Schule hat sich auf Grundlage einer Bestandsaufnahme, über welche Kompetenzen und Einstellungen die Schüler verfügen, auf gemeinsame Ziele zur Durchgängigen Sprachbildung geeinigt.
- Aufbauend auf die Erfassung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung ist eine zielgerichtete und systematische Professionalisierung des Kollegiums erfolgt.
- Es existiert ein Sprachbildungskonzept mit den Schwerpunkten der Sprachkompetenzentwicklung für alle Kinder und Jugendlichen (Sprachbildung) und den Maßnahmen für Lerner mit besonderen Schwierigkeiten (Sprachförderung).
- Die Gestaltung der Übergänge zwischen den Stufen – z.B. zur weiterführenden Schule – wird als wesentliches Thema verfolgt.
- Die Schule hat festgelegt, welche Verfahren zur Diagnostik in welchen Jahrgangsstufen eingesetzt werden, welche Verfahren zur Förderung zur Anwendung kommen und wie die eingesetzten Maßnahmen evaluiert und weiterentwickelt werden.

• Im Kollegium, in den Fachkonferenzen und den Jahrgangsstufenteams erfolgte eine Verständigung darüber, wie (bildungssprachliches) Lernen neben dem fachlichen Lernen in jedem Fach und jeder Klassenstufe mitzudenken und zu planen ist und wie die Schwerpunkte der sprachlichen Bildung den konkreten Themen, Fächern und Jahrgangsstufen zuzuordnen sind.

- Es existiert eine schulinterne Planung, die besondere Aufgaben der einzelnen Unterrichtsfächer (z.B. bei der Einführung und beim Training bestimmter Operatoren und Textsorten) ausweist, einen Überblick über die konkreten Projekte gibt, die im Rahmen der sprachlichen Bildung an der Schule verankert sind, und aufzeigt mit welchen Materialien, Verfahren und Förderprogrammen gearbeitet wird. (Lindauer/Sturm 2018)

Damit möglichst alle Kinder und Jugendlichen diejenigen sprachlichen Kompetenzen erwerben können, die für das schulische Lernen und für die berufliche Ausbildung benötigt werden, müssen die *Lehrkräfte aller Fächer* sich der sprachlichen Herausforderungen des Lernens bewusst sein und ihren Unterricht entsprechend sprachsensibel gestalten. Das bedeutet im Einzelnen, dass alle Lehrer *in Bezug auf die Arbeit an und mit Sprache*

- die Bedeutung der Sprachkompetenzen für den Lernerfolg der Schüler verstehen,
- die Entwicklung von Sprachkompetenzen auch als Aufgabe ihrer Unterrichtsfächer sehen,
- wissen, welche sprachlichen Anforderungen ihre Fächer stellen,
- reflektierend vorgehen,
- ihren Unterricht aktivierend gestalten und zum Sprachhandeln anregen,

- die Progression beachten,
- entsprechende didaktische Instrumente zur Unterstützung des Lernens kennen und einsetzen und
- über Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen.

Das Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und Kultur beim Lernen in sprachlich heterogenen Klassen zeigt sich im Unterricht u.a. in einer freundlichen und unterstützenden Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und in der Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Andersartigkeit.

(Quehl/Trapp 2015, S.11).

Um die Schulen bei Ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich von Sprachbildung und Sprachförderung zu unterstützen, bietet das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) Schulen aller Schularten Beratung, Fortbildung und Begleitung zu diesem Thema an. Die Angebote wenden sich an Lehrkräfte, Fachkonferenzen, schulische Teams und Schulleitungen.

Beratung und Begleitung durch die Fachberater aus dem Thüringer Unterstützungs-System (USYS)

Neben der Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung von Fortbildungsveranstaltungen ist es Kernaufgabe der Fachberater Deutsch als Zweitsprache, die oben genannten Personengruppen auf Anfrage bei unterrichtsrelevanten Fragen des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache sowie den damit verbundenen Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung zu unterstützen und fachbezogene Hilfestellung bei Schulentwicklungsvorhaben zu geben. Fachberater mit dem Schwerpunkt „Sprach-

liche Bildung“ beraten Schulleitungen und Lehrkräfte bei der Umsetzung des Prinzips der individuellen Förderung bezogen auf die Entwicklung von Sprachkompetenz, begleiten Schulen bei Teamentwicklungsprozessen, führen Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Sprachbildung und Sprachförderung durch, unterstützen Schulen bei der Erarbeitung der schulinternen

Lehr- und Lernplanung und bei der Konzepterstellung und begleiten Schulen bei Schulentwicklungsvorhaben (z.B. im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“). Die Berater entwickeln dabei für die Schulen jeweils ein passgenaues Unterstützungsangebot. (vgl. „Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem“ 2016)

Beratergruppe	Themenschwerpunkte
Fachberater (mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung)	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Bildungssprache und Fachsprache • sprachsensibler Fachunterricht • Diagnose von Lesekompetenz • Maßnahmen der Sprachförderung (Lesekompetenzen, Zuhörbildung, Schreibkompetenzen, Entwicklung des Sprechens) • Entwicklung von Sprachbildungskonzepten • Begleitung bei Schulentwicklungsprojekten • Evaluation von Sprachfördermaßnahmen
Fachberater Deutsch als Zweitsprache	<ul style="list-style-type: none"> • Zweitspracherwerb • Mehrsprachigkeit • Interkulturelles Lernen • Methodik/Didaktik des Zweitspracherwerbs • Sprachstandsfeststellung • Alphabetisierung • Sprachrezeption und Sprachproduktion • Phonetik • Wortschatzarbeit • Grammatik • Materialien und Lehrwerke • Kontrastive Sprachbetrachtung • sprachsensibler Fachunterricht • Deutsches Sprachdiplom der KMK (DSD I und DSD I PRO) • Jugend debattiert in Sprachlerngruppen

Sprachbildung		
Schulinterne, zentral-regionalisierte und zentrale Fortbildungen zu den Themen „Durchgängige Sprachbildung“ und „Sprachsensibler Fachunterricht“		
Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“	Sprachsensibler Unterricht in den Lernfeldern der BBS	Modul zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“ in der Berufseingangsphase
Blended-Learning-Kurs „Sprache in Alltag und Fach“	Modul im Baustein „Pädagogik einer Willkommenskultur“ im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“	Qualifizierungsmaßnahmen für Fachlehrkräfte zum sprachsensiblen Fachunterricht

Fortbildung

Abrufangebote zur Sprachbildung werden von den Beratern u.a. zu folgenden Themen vorgehalten:

- Sprachbildung im Fachunterricht (z.B. im Heimat- und Sachkundeunterricht)
- Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule im Bereich des Sprechens
- Möglichkeiten der Sprachbildung und Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund im Regelunterricht
- sprachsensibler Fachunterricht
- systematischer Auf- und Ausbau von Wortschatz im Fachunterricht

Deutsch als Zweitsprache		
Schulinterne, zentral-regionalisierte und zentrale Fortbildungen zu allen didaktisch-methodischen Aspekten des Faches Deutsch als Zweitsprache		
Qualifizierung der Lehrkräfte aus Schulen, die an der Prüfung der KMK zum DSD I und DSD I PRO teilnehmen	Modul zum Thema „Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund“ in der Berufseingangsphase	Fortbildung von Lehrkräften, die am Programm „Jugend debattiert in Sprachlerngruppen“ teilnehmen

Abrufangebote zur Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch als Zweitsprache werden von den Beratern zu folgenden Themen vorgehalten:

- Grundsätze des Schulbesuchs und der Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund
- Sprachdiagnostik (Überblick über Instrumente, Erprobung von Verfahren)
- Erstellung eines individuellen Sprachprofils von DaZ-Lernern mit der Profilanalyse
- Einordnung und Vermeidung von Fehlschreibungen bei DaZ-Lernern
- Alphabetisierung von DaZ-Lernern in heterogenen Sprachlerngruppen
- Möglichkeiten zum Aufbau eines Grundwortschatzes

- Sprachlernstrategien beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache
- Entwicklung von Sprachbewusstheit im DaZ-Unterricht
- Lehr- und Lernmaterialien (u.a. DaZ unterrichten mit digitalen Lehr- und Lernmedien, Arbeit mit Bildwörterbüchern)

Die Angebote (mit ausführlichen Informationen) sind zu finden im Online-Veranstaltungskatalog

<https://www.schulportal-thueringen.de/catalog>

und unter https://www.schulportalthueringen.de/sprachunterricht/deutsch_als_zweitsprache

Anfragen für schulinterne Fortbildung können über das Bedarfserfassungsmodul gestellt werden. Über den Link

https://www.schulportal-thueringen.de/schools/_unterstuetzungsbedarf-bearbeiten-detail?tspm=BHSCID:_3973&tspi=51774

können dazu, nach Anmeldung mit den Schulzugangsdaten, Bedarfe angemeldet werden. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, sich direkt an den zuständigen ThILLM-Referenten für Deutsch als Zweitsprache zu wenden.

Regionale Netzwerke

Regionale Netzwerke zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten in allen Schulamtsbereichen Thüringens. Die Fachberater für Deutsch als Zweitsprache leiten diese Netzwerke oder unterstützen die Schulämter bei der Durchführung der Netzwerktreffen.

In Thüringen existieren derzeit folgende Netzwerke, die der Fortbildung und dem Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte, die DaZ unterrichten, dienen:

- Netzwerk für Lehrkräfte an BBS in Thüringen
- Netzwerk Mittelthüringen, Bereich Weimar/ Weimarer Land
- Netzwerk Mittelthüringen, Bereich Erfurt
- Netzwerk Südthüringen
- Netzwerk Nordthüringen
- Netzwerk Westthüringen
- Netzwerk Ostthüringen, Saale-Orla-Kreis
- Netzwerk Ostthüringen, Altenburger Land

Es handelt sich dabei um ein bedarfsorientiertes Angebot: Der Wunsch zu Fortbildungsthemen wird bei den Teilnehmern der Veranstaltung ermittelt. In jedem Netzwerktreffen gibt es zusätzlich ausreichend Raum, sich zu drängenden Fragen auszu-

tauschen, Erfahrungen weiterzugeben, Materialien und praktische Unterrichtsbeispiele vorzustellen. Da die teilnehmenden Lehrkräfte auch als Multiplikatoren für DaZ an ihrer Schule tätig werden können (z.B. Weitergabe der Fortbildungsinhalte an Fachkollegen, Unterstützung der Schulleitung bei rechtlichen Fragen, Kenntnis des regionalen Netzwerkes, ...) erfolgt die Arbeit in einer festen Gruppe, die einzelnen Fortbildungsthemen sind aber auch für interessierte Kollegen geöffnet.

Qualifizierungsmaßnahmen

Von 2014 bis 2020 wurden in Thüringen Lehrkräfte, die sich bereits im Schuldienst befinden, im Fach Deutsch als Zweitsprache qualifiziert. Im Auftrag des TMBJS führte der Thüringer Volkshochschulverband e.V. die Weiterbildung in Kooperation mit dem ThILLM durch. Lehrkräfte, die über eine sprachliche Ausbildung verfügen und im DaZ-Unterricht eingesetzt sind, wurden befähigt, die DaZ-Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund wirksam durchzuführen. Zudem erwarben sie interkulturelle Kompetenzen, die bei der Integration der Kinder und Jugendlichen in das Schulleben und bei der Elternarbeit förderlich sind. Die Qualifizierung erfolgte in insgesamt 200 Stunden. Derzeit werden Qualifizierungsmaßnahmen für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts für Lehrkräfte aller Fächer und Lernfelder an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen angeboten. Die Qualifizierung erfolgt in insgesamt 68 Stunden und umfasst die Inhalte:

- sprachliche Herausforderungen und Handlungsfelder im Fachunterricht,
- Fach- und Bildungssprache,
- Planung und Beobachtung von sprachsensiblem Unterricht,

- Förderung der Kommunikationsprozesse im Unterricht, Gesprächsführung,
- Sprachförderung durch kooperative Lernformen,
- Analyse, Überarbeitung und Konzeption von Aufgabenstellungen,
- Analyse und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien,
- Unterstützung sprachlichen Kompetenzaufbaus durch Scaffolding,
- Texte im Fachunterricht,
- Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen.

In einer Kombination aus Präsenz- und Online-Veranstaltungen können sich die Teilnehmer notwendiges Wissen zum sprachsensiblen Fachunterricht aneignen, sich mit anderen Lehrkräften dazu austauschen, Lerninhalte im eigenen Unterricht erproben und reflektieren und ihre Sprachbewusstheit erhöhen.

Erwerb einer Unterrichtserlaubnis für Deutsch als Zweitsprache

Nach erfolgreicher Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme, einem Lehrgang oder einer Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache und der Anerkennung dieser Maßnahme durch das ThILLM besteht für die im Staatlichen Schuldienst tätigen Lehrkräfte die Möglichkeit eine Unterrichtserlaubnis zu erwerben, wenn eine Lehrprobe mit anschließendem Prüfungsgespräch abgelegt wird. Im ThILLM finden zum Thema „Erwerb einer Unterrichtserlaubnis für Deutsch als Zweitsprache“ regelmäßig Informationsveranstaltungen statt. Eine Unterstützung der Lehrkräfte bei der Vorbereitung auf den Erwerb der Unterrichtserlaubnis im Fach Deutsch als Zweitsprache wird vom zuständigen ThILLM-Referenten und von den Fachberatern angeboten.

Literatur

- Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem (2016), Erfurt: TMBJS
- Jambor-Fahlen, S. (2018): Entwicklung der Lese- und Schreibleistungen: Faktencheck. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Lindauer, T./Sturm, A. (2018): Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J./ Hasselhorn, M./ Stanat, P. (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhamer.
- Quehl, T./Trapp, U. (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht: Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungs- system (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsoorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung

1. Worum geht es in diesem Beitrag?

In diesem Beitrag wird das Thüringer Unterstützungssystem (USYS) detailliert vorgestellt und insbesondere das Neue des USYS seit seiner zentralen Ansiedlung 2016 am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) beleuchtet.

Dabei steht der Kernbereich des Unterstützungssystems, die Fach- und Schulentwicklungsberatung, im Fokus.

Nachdem begründet wird, warum Lehrkräftefortbildung erforderlich ist, erfolgt eine Einordnung des Unterstützungssystems in das Mehrebenensystem schulischer Bildung. Anschließend wird auf die Wirkungserwartungen und die Ziele der Lehrkräftefortbildung eingegangen. Dabei erfolgt auch eine Darstellung der Bedeutung der Erfassung des Unterstützungsbedarfs der schulischen Praxis. Da Angebote zur Fortbildung des pädagogischen Personals nicht automatisch zur Steigerung der Bildungsqualität führen, werden Erkenntnisse aus der Forschung zu Merkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildung vorgestellt.

Nach dem eher allgemein-theoretischen Einstieg folgt die konkrete Beschreibung und Erläuterung des Thüringer Unterstützungssystems (USYS) mit Blick auf die Berater*innentypen, deren Kompetenz-

profile, die Struktur des USYS, das Interessenbekundungsverfahren, die USYS-Vereinbarungen, die Unterstützerdatenbank, die Planung und Dokumentation der Berater*innentätigkeit, die eigene Fortbildung der Berater*innen sowie die Evaluation des USYS.

Abschließend werden erste Erfahrungen zur Zentralisierung des USYS am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zusammengefasst.

Es sei darauf hingewiesen, dass unter Lehrkräftefortbildung hier im Text sowohl Fortbildung als auch Beratung einschließlich Prozessbegleitung zu verstehen ist.

2. Warum Lehrkräftefortbildung?

Die Begründung der Notwendigkeit von Lehrkräftefortbildung liegt in der Spezifität des Arbeits- und Wirkungsfeldes der Lehrkräfte.

Prof. Dr. Frank Lipowsky sieht als Forscher zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung das Erfordernis in der Komplexität des Unterrichts und den sich stets verändernden gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen. Es kann nicht erwartet werden, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studiums und des Vorbereitungsdienstes alle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, die sie für eine er-

folgreiche und langjährige Ausübung ihres Berufes benötigen. Da sich zudem relevante Handlungskompetenzen von Lehrkräften nicht allein aufgrund zunehmender Berufserfahrung in ausreichendem Maße weiterentwickeln, erscheint eine systematische Fortbildung von Lehrkräften unumgänglich (vgl. Lipowsky/Rzejak 2017, S. 379–380). Lehrkräftefortbildung zählt zu den formalen Lerngelegenheiten der Pädagog*innen, die laut Prof. Richter nur einen kleinen Ausschnitt aller beruflicher Lerngelegenheiten darstellen (vgl. Richter 2016, S. 246). Sie besitzen aber grundsätzlich das Potenzial, eine wichtige Bereicherung für die berufliche Praxis zu sein, da die Fortbildner*innen den Lernprozess so vorstrukturieren, dass Kompetenzen innerhalb eines recht kurzen Zeitraumes effizient erworben werden können, wobei Lehrkräfte nicht nur von den Referent*innen lernen, sondern häufig auch von den teilnehmenden Kolleg*innen. Nach Daschner „wissen wir aus der Professionsforschung, dass die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufserfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner 2018, S. 8). Die Verpflichtung der Thüringer Lehrkräfte zur Fortbildung ist u. a. im Thüringer Lehrbildungsgesetz, im Thüringer Schulgesetz und in der Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen verankert. Die Verantwortung zur Umsetzung trägt der/die Schulleiter*in sowie die Lehrkraft selbst.

3. Wie ordnen sich das Unterstützungssystem und damit die Lehrkräftefortbildung in das schulische Gesamtsystem ein?

Schulsysteme zählen zu komplexen sozialen Systemen und zeichnen sich als Mehrebenenphänomene aus, wobei in jeder Ebene eigene Handlungslogiken vorherrschen. Die drei wesentlichen Ebenen im Schulsystem sind:

- die Mikroebene, in der sich maßgeblich das unterrichtliche Interagieren zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen vollzieht,
- die Mesoebene, die das System „(Einzel)Schule“ fokussiert,
- die Makroebene, die sich auf die schulpolitische Steuerungs- und Verwaltungsebene im gesamten Schulsystem des Landes bezieht.

Das schulische Unterstützungssystem gehört zur „intermediären Ebene, die Stützsysteme wie Fortbildung oder auch die Schulaufsicht umfasst (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10).

Das Thüringer Unterstützungssystem ordnet sich wie folgt in das Mehrebenensystem schulischer Bildung ein: (Abb. 1)

Zur Umsetzung des ebenenübergreifenden bzw. -verbindenden Ansatzes und um die Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen zu effektivieren, wurde das Thüringer Unterstützungssystem (USYS) zentral am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) angesiedelt.

Auf der Grundlage einer „Fachlichen Empfehlung für das Unterstützungssystem“ vom 15. Februar 2016 erfolgte mit Wirkung zum 1. August 2016 eine systematische Umgestaltung des USYS (Fachliche Empfehlung).

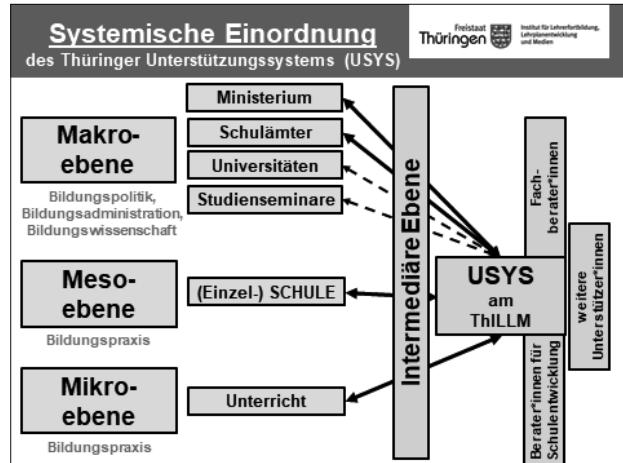


Abbildung 1

lung für das Unterstützungssystem 2016). Das ThILLM wurde mit der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung beauftragt, da es in der intermediären Ebene angesiedelt ist und die erforderlichen systemischen Voraussetzungen, Erfahrungspotenziale und Organisationsstrukturen aufweist. Damit ist das ThILLM die zentrale Institution für das Auswahlverfahren der Berater*innen, den Abschluss von USYS-Vereinbarungen, die fachlich-inhaltliche Anleitung der Berater*innen, deren Betreuung und Fortbildung, die Rechenschaftslegung sowie die Regelung organisatorisch-inhaltlicher Belange der Berater*innen (ebd., S.1 f.).

Das Unterstützungssystem wird weiterhin als dringend notwendiger Bestandteil des Bildungssystems gesehen.

Dies hob Helmut Holter, Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, als Präsident der Kultusministerkonferenz 2018 hervor, indem er der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der qualitativen Weiterentwick-

lung unseres Bildungssystems zuschreibt. Er sieht die Lehrkräftefortbildung besonders zur Umsetzung aktueller bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen, wie zum Beispiel Digitalisierung, Ausbau des inklusiven Schulsystems, Integration junger Geflüchteter als unabdingbar an, um auch die bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräfte in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen (vgl. Holter 2019, S. 8).

4. Hat Lehrkräftefortbildung Wirkung und worauf?

Hattie bestätigt in seiner Metastudie, dass die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte mit einem durchschnittlichen Effektmaß von $d = 0,62$ deutlich im Bereich der erwünschten Effekte liegt (vgl. Hattie 2013, S. 143).

Steffens und Höfer resümieren aus Hatties Forschungsbilanz, sich auf die Professionalisierung des Lehrpersonals zu konzentrieren. Sie heben deutlich hervor,

dass in der Hattie-Studie beträchtliche Verhaltensänderungen bei den Lehrkräften und sogar, wenn auch in abgeschwächter Form, Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler*innen durch die Fortbildung nachgewiesen wurden (vgl. Steffens/Höfer 2016, S. 68). Sie verweisen darauf, dass es zur Umsetzung der in der Hattie-Studie herauskristallisierten Kernpunkte professionellen Handels von Lehrkräften einer praxisnahen Lehrkräftefortbildung bedarf. Das bedeutet, die Fortbildung auf relevante Inhalte und empirisch als wirksam nachgewiesene Methoden zu fokussieren (vgl. ebd., S. 238-240).

Laut Rzejak und Lipowsky beschränkt sich die Evaluation von Fortbildungen derzeit meist in einer ersten Ebene auf unmittelbare Einschätzungen der Teilnehmer*innen, z. B. zur Relevanz der Fortbildungsinhalte sowie zur Zufriedenheit und Akzeptanz bezüglich der Fortbildung. Diese Evaluationskriterien besitzen allerdings eine begrenzte Aussagekraft mit Blick auf Veränderung und Entwicklung der Lehrerprofessionalität und deren Unterrichtsqualität. Will man die Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildungen untersuchen, geht es um die Evaluation auf folgenden vier Ertragsebenen, in denen Entwicklungen bzw. Fortschritte bei den Fortbildungsteilnehmer*innen, aber auch bei den Schüler*innen und der Schule als Organisation erwartet werden:

- fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen der Lehrpersonen sowie deren Überzeugungen, Einstellungen und Motivationen,
- unterrichtliches Handlungsrepertoire der Lehrkräfte und deren Unterrichtsqualität,
- lernende Schüler*innen, d. h. deren Interesse, Freude und Selbstwirksam-

keitserwartungen und/oder schulische Leistungen,

- schulische Organisation, d. h. Kooperation der Lehrkräfte und/oder schulstrukturelle Veränderungen (vgl. Rzejak/Lipowsky 2018, S. 131-132).

5. Worauf zielt Lehrkräftefortbildung ab und wie werden schulischen Bedarfe berücksichtigt?

Entsprechend den eben dargestellten Wirkungserwartungen zielt die Lehrkräftefortbildung in erster Linie auf einen Zuwachs an Wissen und Kompetenz der Lehrkräfte, insbesondere zur Unterrichtsgestaltung ab. Aber „über diese Wissensaktualisierung und Kompetenzerweiterung hinaus dient Lehrerfortbildung der Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials der Lehrkräfte, ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit“ (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 363). In einer zweiten Ebene zielt die Lehrkräftefortbildung darauf ab, das Lernen und die Leistungen der Schüler*innen zu entwickeln und zu steigern.

Um diesen hohen Anspruch zu erfüllen, zielt die Lehrkräftefortbildung in einer dritten Ebene auf die Qualitätsentwicklung der Schule als Gesamtsystem ab.

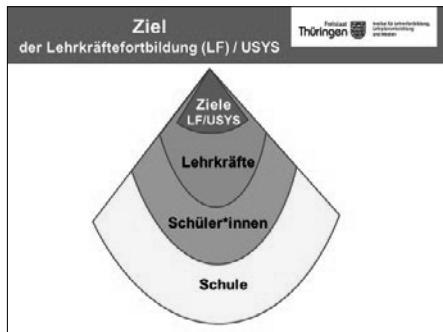
„Entsprechend stellt sie Gelegenheiten für Austausch und Reflexion bereit und ermöglicht eine Teilhabe an der Entwicklung und Erprobung von Reformideen. Wachsende Bedeutung haben schließlich Themen der Schulorganisation, des Schulmanagements und der Schulentwicklung, die nicht nur im Rahmen der Führungskräftebildung angeboten werden“ (ebd., S. 363).

Die nachfolgende Darstellung veranschau-

licht, dass auch das Thüringer Unterstützungssystem den Fokus auf diese drei Ziellebenen richtet.

Für das Thüringer Unterstützungssystem gilt: „Somit lässt sich das Ziel, mit dem das Wirken des Unterstützungssystems zu beschreiben ist, im Punkt Qualitätsmanagement, d. h. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Lehr-Lern-Prozesse durch berufsbegleitende Professionalisierung von Lehrkräften zusammenfassen“ (Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung 2016, S. 9).

Zielgruppen des Kernbereichs des Unterstützungssystems - der Fach- und Schulentwicklungsberatung - sind also in erster Instanz die in den staatlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen tätigen Pädagog*innen, die Fachkonferenzen, weitere schulische Teams (wie z. B. Steuergruppen oder Entwicklungs- bzw. Fachteams) sowie die Schulleitung. Dabei geht es nicht mehr nur darum, dass die Zielgruppen die Unterstützungsangebote der Berater*innen rezipieren, sondern dass sie auch eigene schulspezifische Bedarfe konkret beschreiben und über das online-Bedarfserfassungsmodul am ThILLM anmelden.



Die große Bedeutung der Erfassung der Fortbildungsbedarfe der Schulen bzw. Zielgruppen wird in der 2018 vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) erstellten Recherche für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland deutlich hervorgehoben. „Eine relevante, praxisorientierte und wirksame Fortbildung von Lehrpersonen benötigt eine bedarfsgerechte Erfassung“ (u. a. Daschner 2018, S.95). Es wird betont, dass „die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die Passung des Angebots und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung – insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationserfordernissen“ (ebd., S.10) ist. In der Recherche wird konstatiert, dass in den Ländern vielfältige Möglichkeiten zur Bedarfserfassung genutzt, im Regelfall aber keine systematischen empirisch ausgerichteten Verfahren einer professionellen Bedarfserfassung angewendet werden (vgl. ebd., S.104). Bei den systematischen Zugängen zur Erfassung des Fortbildungsbedarfs kann zwischen der administrativ-operativen Herangehensweise und einem wissenschaftlich geleiteten Modus unterschieden werden. Letzteres ist laut Recherche wenig ausgeprägt (vgl. ebd., S. 88 ff). Bei der administrativ-operativen Herangehensweise kommen u. a. Meldungs- und Erfassungsbögen zum Einsatz oder der Fortbildungsbedarf wird in Expertenanhörungen oder themengeleiteten Dienstversammlungen erfasst. Eine weitere Möglichkeit bieten Analysen der Daten der Schulinspektionen bzw. externen Evaluationen. Bilanzierend wurde aber auch bei der administrativ-operativen Vorgehensweise eingeschätzt, dass eine systematische Bedarfserfassung noch

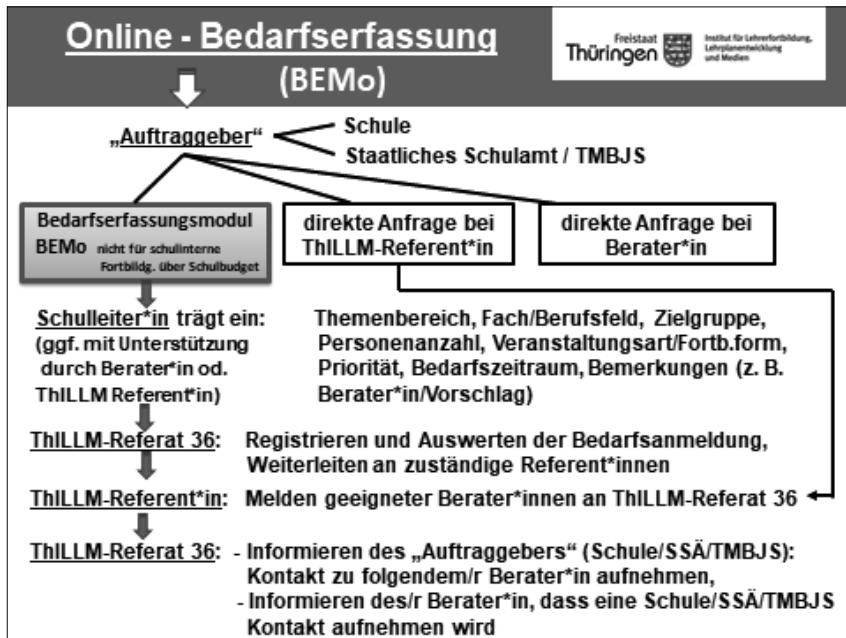
die Ausnahme darstellt (vgl. ebd., S. 91 ff). Somit befindet sich das Thüringer Unterstützungssystem mit seinem online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo) auf dem richtigen Weg, was auch in der besagten Recherche hervorgehoben wird: „Eine besondere Würdigung verdient das Meldesystem in Thüringen. Schulen und Schulämter, aber auch Einzelpersonen können dort seit zwei Jahren ihren Bedarf anmelden, und zwar in einem bereitgestellten elektronischen ‘Bedarfserfassungsmodul’ des ‘Thüringer Schulportals’. Der gemeldete Bedarf wird vom Landesinstitut (ThILLM) geprüft, wobei im Regelfall entsprochen wird, ...“ (ebd., S. 100).

Über dieses online-Bedarfserfassungsmodul können relevante Eintragungen zur Beschreibung längerfristig geplanter Unterstützungsbedarfe vorgenommen werden, z. B. zum Inhalt/Thema, zur Art und zum Format des Unterstützungsbedarfs, zur Zielgruppe, zu zeitlichen Vorstellungen und zum Veranstaltungsort. Schulleiter erfassen in ihren Dienststellen die Unterstützungsbedarfe. Grundlegend ist hierfür eine schulinterne Fortbildungsplanung auf der Basis der Erfordernisse des Schulentwicklungsprozesses an der jeweiligen Schule. Somit setzt eine zielorientierte Bedarfserfassung eine klare Kenntnis zum Ist-Stand des Schulentwicklungsprozesses mit allen Details im gesamtschulischen und (fach-)unterrichtlichen Bereich voraus. Dazu sind sowohl der Stand der Unterrichtsentwicklung als auch der Personal- und Organisationsentwicklung in den Blick zu nehmen.

Die Bedarfserfassung wird vom zuständigen ThILLM-Referat „USYS“ ausgewertet und an die zugehörigen ThILLM-Referent*innen weitergeleitet, deren Aufgabe darin besteht, geeignete Berater*innen auszuwählen und an das Referat „USYS“ zurück

zu melden, so dass von dort die Kontaktweitergabe an den Auftraggeber, d. h. an die Schule bzw. an das Schulamt, erfolgt. Die direkte Kontaktaufnahme mit dem/der Berater*in erfolgt dann durch die Schule bzw. das Schulamt selbst. Der/die Berater*in übernimmt die anstehende Unterstützungsleistung in seinen/ihren Arbeitsplan und setzt das Vorhaben um. Nach Abschluss der Fortbildung oder Beratung besteht die Möglichkeit zur Reflexion der Unterstützungsleistung. Außerdem kann im Sinne des Qualitätsmanagements der Unterstützungsleistungen durch das Bedarfserfassungsmodul eine statistische Auswertung erfolgen, z. B. zu Anzahl und Art der Unterstützungsbedarfe, zum Erfüllungsstand und zur Qualität der erbrachten Leistung. Darauf aufbauend können Veränderungen und (Weiter-) Entwicklungen des USYS vorgenommen werden.

Zusätzlich zur elektronischen Bedarfserfassung über das Bedarfserfassungsmodul ist eine Bedarfserfassung direkt bei den ThILLM-Referent*innen und auch bei den Berater*innen selbst möglich, z. B. per E-Mail. Die nachfolgende Übersicht gibt einen Gesamtüberblick zur Bedarfserfassung im USYS: Unabhängig von den Bedarfserfassungen aus der pädagogischen Praxis hat das Unterstützungssystem die von der Bildungspolitik und leitenden Administration/Bildungsministerium artikulierten aktuellen Bedarfe zu bedienen. „Genau das zeichnet ja die Professionalität eines Unterstützungssystems aus. Neben den bildungspolitisch gesetzten Vorgaben speist sich der Bedarf aus der Praxis“ (ebd., S. 92).



6. Durch welche Merkmale zeichnen sich wirksame Lehrkräftefortbildungen aus?

Auch wenn die Forschungsbefunde, insbesondere die der Matastudien, die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung belegen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Fortbildung der Lehrkräfte automatisch zur Steigerung der Bildungsqualität führt. Positive Effekte der Lehrkräftefortbildung sind laut aktuellem Forschungsstand an folgende Merkmale gebunden:

- Inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungen
- Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung / An Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen
- Selbstgesteuertes Lernen von Schülerninnen und Schülern / Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbau-

en und Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen

- Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen / Relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen aufgreifen
- Inhaltliche Fokussierung / In die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln
- Förderung des Wirksamkeitserlebens/ Den Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen analysieren Methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen
- Stärkung der kollegialen Kooperation / Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit anregen und etablieren
- Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen / Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren

- Feedback und Coaching / Lernprozesse und Erfahrungen von Lehrpersonen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen unterstützen

- Angemessene Fortbildungsdauer / So lange wie nötig, so kurz wie möglich
- Bedeutsame Inhalte und Aktivitäten / Durch Praxisbezug den Nutzen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen

(vgl. Lipowsky, Rzejak 2021, S. 29)

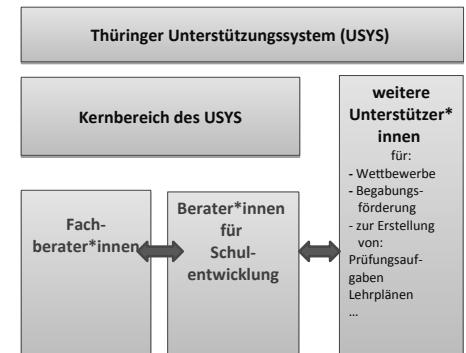
Daschner resümiert, dass Lehrkräftefortbildung, die Veränderungen im Handlungsrepertoire der Lehrerschaft und Wirkungen auf der Ebene der Schüler*innen erzielen will, den Teilnehmer*innen genügend Fortbildungszeit einplant, die Fortbildungsplanung auf einer soliden Bedarfsanalyse erfolgt, anspruchsvolle und wirkungsorientierte Formate anbietet und das Fortbildungspersonal eine umfängliche Expertise und Qualität verkörpert. (vgl. Daschner 2018, S.13).

7. Von wem werden die Unterstützungsleistungen realisiert und welche Struktur weist das Thüringer Unterstützungssystem (USYS) auf?

Die Unterstützungsleistungen werden durch Pädagog*innen, die unbefristet im Landesdienst tätig sind, realisiert. Dafür erhalten sie Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden (Lehrerwochenstunden/LWS) im Rahmen ihres Pflichtstundenkontingents zur Unterrichtsabsicherung. Dabei weist das Thüringer Unterstützungs- system folgende Grundstruktur an Unterstützergruppen auf:

Die Pädagog*innen können ihr Interesse an der Tätigkeit als Fachberater*in und/oder

Berater*in für Schulentwicklung in einem online-Interessenbekundungsverfahren im Thüringer Schulportal (TSP) kundtun. Hier sind im Bereich der Fachberater*innen jeweils nur die Fächer geöffnet, in denen noch nicht alle vorgesehenen personellen Ressourcen vergeben sind. In diesem online-Portal trägt der/die Interessent*in ein, für welche Tätigkeit (Fachberater*in/Fach bzw. Berater*in für Schulentwicklung) er/sie sich mit wieviel Anrechnungsstunden (Lehrerwochenstunden/LWS) interessiert. Es folgen Angaben zur Ausbildung, zur jetzigen Tätigkeit einschließlich der Ausübung von Funktionsstellen sowie zu Zusatzqualifikationen bzw. Fort- und Weiterbildungen. Als Fachberaterinteressent*in



sind die Erfahrungen in der Fachdidaktik, Unterrichtsentwicklung, Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, Moderation und Beratungstätigkeit aufzuführen. Die Interessent*innen für Schulentwicklungsberatung tragen ihre Erfahrungen in der Begleitung von Schulen, Lehrergruppen bzw. Schulversuchen oder zentralen Schulentwicklungsprojekten, in der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, der Koordination von Schulnetzwerken und der Moderation ein. Am Ende beschreibt der/die

Interessent*in in beiden Beratergruppen seinen/ihren gewünschten Arbeitsschwerpunkt.

Mit Absendung der Interessenbekundung werden darüber automatisch das zuständige ThIILM-Referat „USYS“, die Schulleitung und das Staatliche Schulamt der Stamm-dienststelle des/der Interssenten/in informiert. Sowohl die Schulleitung als auch das Staatliche Schulamt werden dabei gebeten, über das Interessenbekundungs-modul online ihre Stellungnahme zur eingereichten Interessenbekundung zeitnah abzugeben. Diese wird vom ThIILM-Referat „USYS“ aufgenommen und fließt als Kriterium in die Auswahlentscheidung ein. Außerdem bittet das ThIILM-Referat „USYS“ den/ die für den betreffenden USYS-Tätigkeits-bereich zuständigen ThIILM-Referenten/in um sein/ihre Stellungnahme.

Im Falle der Zustimmung nimmt das ThIILM-Referat „USYS“ das neue USYS-Mitglied in die digitale Unterstützerdatenbank (UDB) im Thüringer Schulportal auf und löst eine Vereinbarung zwischen dem ThIILM und der Lehrkraft aus, in der u. a. das Aufgabengebiet, die Anzahl der Anrechnungsstunden/LWS und der Tätigkeits-zeitraum/Laufzeit (möglichst fünf Schuljahre) ausgewiesen sind. Änderungsanträge können innerhalb des Tätigkeitszeitraumes auf eigenen Wunsch des/der Beraters/in oder in begründeter Beantragung durch die Schule auf dem Dienstweg bzw. durch das Staatliche Schulamt der Stamm-dienststelle des/der Beraters/in an das ThIILM-Referat „USYS“ gestellt werden. Handelt es sich dabei um eine zeitlich begrenzte Reduzierung oder Erhöhung der USYS-LWS, wird die Vereinbarung nicht geändert, sondern nur eine Änderung des Arbeitszeitumfangs im Arbeitsplan und im Tätigkeitsnachweis vor- genommen.

Bei Unstimmigkeiten durch ablehnende Stellungnahmen wird in Gesprächen des ThIILM-Referats „USYS“ mit dem Staatlichen Schulamt und in letzter Instanz mit dem Ministerium die Vertretbarkeit des Einsatzes im Unterstützungssystem abgewogen. Oftmals liegt die besondere Problematik darin, dass der/die USYS-Interessent*in zur Absicherung des Unterrichts benötigt wird und damit keine Tätigkeit im USYS möglich ist. Da die Staatlichen Schulämter die Dienstaufsicht über die Berater*innen ausüben, sind sie maßgeblich in das Auswahlverfahren der Berater*innen sowie die Verteilung der Anrechnungsstunden einge-bunden.

Durch die Einrichtung einer zentralen Unterstüterdatenbank (UDB) können stets aktuell umfassende Angaben zu allen Unterstützer*innen im USYS abgerufen werden. Dazu gehören alle sogenannten Stammdaten, wie Vorname, Nachname, E-Mail-Adresse, Dienststelle sowie die zuge-wiesene Unterstützertätigkeit, die Anzahl an Anrechnungsstunden/LWS, der Gültigkeitszeitraum und der Tätigkeitsbereich (Einsatzgebiet). Durch die Einrichtung der zentralen Unterstützerdatenbank ist immer ein aktueller Gesamtüberblick über alle Personen im Unterstützungssystem gegeben und statistische Auswertungen jeglicher Art möglich. Die Nutzung der UDB stellt eine erhebliche Erleichterung des Ver-waltungsaufwandes dar.

8. Welches persönliche Kompetenzprofil sollten die USYS-Berater*innen aufweisen und welche Leistungen werden von ihnen laut Aufgabenbeschreibung erwartet?

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf der Fachlichen Empfehlung für das Unterstütergssystem (Fachliche Empfehlung für das Unterstütergssystem 2016, S. 2 ff). Sie präzisieren für die Fachberater*innen und die Berater*innen für Schulentwick-lung die darin enthaltenen Grundsätze und leiten konkrete Schlussfolgerungen für die Handlungsebene ab. Zu finden sind die- se Beschreibungen in der Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung (Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung 2016, S. 18 ff).

8.1 Persönliches Kompetenzprofil sowie Aufgaben und Leistungsbeschreibung für Fachberater*innen

Fachberater*innen unterstützen die Schulen in unterrichtsrelevanten Fragen sowie den damit verbundenen Aufgaben der Unter-richts- und Schulentwicklung. Sie sehen Schule als komplexes lernendes System und haben eine offene, konstruktive Ein-stellung zu bildungspolitischen Innovati-onen und schulischen Veränderungspro-zessen. Ihre Tätigkeit ist insbesondere gerichtet auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung des Unterrichts im betreffenden Fach, Berufsfeld/Beruf bzw. sonderpäd-a-gogischen Förderschwerpunkt der jeweils zu vertretenden Schulart.

In Hinsicht auf die Qualität ihrer Beratungs-prozesse verfügen Fachberater*innen über folgende personale Kompetenzen, die auf-gabenbezogen vertieft und erweitert werden:

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
- Empathie, Authentizität, Motivations- und Entscheidungsfähigkeit
- Wahrnehmungs-, Analyse- und Konflikt-fähigkeit
- Ziel- und Erfolgsorientierung im Denken und Handeln
- Team- und Kooperationsfähigkeit
- Rollenflexibilität und Fähigkeit zum Per-spektivenwechsel
- konstruktiver Umgang mit Kritik und Feedback
- Belastbarkeit, effektives Selbst- und Zeitmanagement
- Fähigkeit zur Selbstreflexion

Zur Ausübung der Fachberater* innentätig-keit sollen spezifische Kompetenzen und praktische Erfahrungen eingebracht werden, wie:

- hohe fachliche und didaktisch-metho-dische Kompetenzen, auch in der Er-wachsenenbildung
- Kompetenz zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen, insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung
- Fähigkeit, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entwicklungen zu be-obachten, mitzustalten und sie reflek-tierend sowie evaluierend zu begleiten
- Moderationskompetenz
- mehrjährige erfolgreiche Arbeit als Lehrkraft im Landesdienst im betre-fenden Fach/Fachbereich bzw. im Be-rufsfeld/in der Berufsgruppe/im Beruf
- Erfahrungen bei der Implementierung der Thüringer Lehrpläne und anderer bil-dungspolitischer Steuerungsinstrumente

- Kenntnis grundlegender schulrechtlicher Bestimmungen und Regelungen
- Kompetenz im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Medien
- kommunikative und kooperative Fähigkeiten, um u.a. Unterrichtsbesuche und Beratungsgespräche konstruktiv sowie respektvoll durchzuführen
- Öffnung des eigenen Unterrichts für Unterrichtsbesuche
- Bereitschaft zur eigenen Fortbildung
- Bereitschaft zu Mobilität und flexibler Zeiteinteilung

Von den Fachberater*innen wird die Erfüllung nachfolgend genannter Kernaufgaben erwartet. Persönliche Schwerpunktsetzungen sind darüber hinaus möglich und erwünscht.

- Ermittlung bzw. Beachtung des Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfs der Schulen, Fachkonferenzen, Fachbereiche bzw. Fachlehrer*innen, sonderpädagogischen Fachkräfte und Erzieher*innen
- Organisation, Durchführung und Evaluation von
 - schulinternen Angeboten für Fachkonferenzen oder andere schulische Gruppen auf der Basis konkreter Entwicklungsvorhaben der Schulen
 - zentralen oder zentral-regionalisierten Fortbildungsveranstaltungen mit eigener Dozent*innentätigkeit
 - Fortbildungsveranstaltungen nach dem Bedarf und dem Angebot externer Partner*innen¹
 - länderübergreifenden Fortbildungen entsprechend den Länderabkommen²

¹ z.B. Wirtschaft/ Industrie und deren Organisationen/ Verbände

² im bbS- und im MINT-Bereich

- Information und Beratung
 - zur Implementation der kompetenz- und standardorientierten Thüringer Lehrpläne
 - zum Stand fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Forschung
 - zu fächerverbindendem, fächerintegrierendem, fächerübergreifendem Unterricht
 - zur Ausgestaltung lernzielgleichem und lernzielperipherem Unterrichts, zur Inklusion, insbesondere zum Gemeinsamen Unterricht und zur Begabungsförderung
 - zur Beobachtung und Einschätzung von Schülerleistungen (inkl. Bewertung)
 - zum lernfeldstrukturierten Unterricht bis hin zur didaktischen Jahresplanung³
- Unterstützung im Bereich der Qualitäts- sicherung
 - bei der Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Weiterarbeit mit den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten, Kompetenztests und Prüfungen
 - durch fachliche Betreuung der vom Land getragenen Schulentwicklungs- vorhaben, wie Schulversuche und Schulentwicklungsprojekte
 - durch Übernahme schulaufsichtlicher Aufgaben (auf Anforderung von Schulaufsichtsbehörden oder Schulleiter*innen)
 - spezifische Aufgabenfelder (bei Bedarf), wie:
 - Mitwirkung bei der
 - Entwicklung unterrichtsbezogener Materialien

³ im bbS-Bereich

- Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Wettbewerben
- Erarbeitung von Lehrplänen
- Erarbeitung von zentralen Prüfungsaufgaben

- enge Zusammenarbeit mit den Referent*innen des ThILLM, anderen Berater*innen und den Schulämtern
- Planung, Dokumentation und Reflexion der eigenen Fachberater*innentätigkeit

Die Umsetzung der o. g. Kernaufgaben erfolgt im festgelegten örtlichen Zuständigkeitsbereich unter Berücksichtigung schulart- und fachspezifischer Erfordernisse sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nähere Aussage dazu enthält der mit den verantwortlichen ThILLM-Fachreferent*innen erstellte jährliche Arbeitsplan des/der Beraters/in.

8.2 Persönliches Kompetenzprofil sowie Aufgaben und Leistungsbeschreibung für Berater*innen für Schulentwicklung

Die Tätigkeit der Berater*innen für Schulentwicklung ist insbesondere gerichtet auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schulen.

Berater*innen für Schulentwicklung sehen die Schule als komplexes lernendes System und haben eine offene, konstruktive Einstellung zu bildungspolitischen Innovationen und schulischen Veränderungsprozessen. Sie verstehen die Schule als Organisation mit dem Ziel, Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen, bildungspolitischer Schwerpunkte, personeller Besonderheiten und soziologischer Spezifika eigenständig zu steuern. Vor diesem Hintergrund sehen sie ihre Aufgabe in der Beratung und Begleitung von Entwicklungsprozessen.

Berater*innen für Schulentwicklung sind sich der verschiedenen Rollen als Moderator*in, Coach, Expert*in, Fortbildner*in und als Unterstützer*in von Prozessen bewusst und bereit, eigene Handlungen, Methoden und Vorgehensweisen zu optimieren. Sie entwickeln die Qualität ihrer Arbeit durch Selbstreflexion und Feedback und wählen darauf abgestimmte eigene Fortbildungsangebote aus.

Berater*innen zur Schulentwicklung verfügen über folgende Kompetenzen, die aufgabenbezogen vertieft und erweitert werden:

- Kongruenz, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
- Empathie, Authentizität, Motivations- und Entscheidungskraft
- Wahrnehmungs-, Analyse- und Konfliktfähigkeit
- Ziel- und Erfolgsorientierung im Denken und Handeln
- Team- und Kooperationsfähigkeit
- Rollenflexibilität und Fähigkeit zum Perspektivwechsel
- konstruktiver Umgang mit Kritik und Feedback
- Belastbarkeit, effektives Selbst- und Zeitmanagement

In ihre Tätigkeit bringen Berater*innen zur Schulentwicklung darüber hinaus aufgabenspezifische Kompetenzen und praktische Erfahrungen ein. Sie verfügen über Kenntnis grundlegender schulrechtlicher Bestimmungen und Regelungen sowie über Kompetenz im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und Medien.

Als Teil des Unterstützungssystems gestalteten Berater*innen für Schulentwicklung ihren Aufgabenbereich eigenverantwortlich und nehmen die in der fachlichen Empfehlung benannten Kernaufgaben wahr.

Persönliche Schwerpunktsetzungen sind möglich und erwünscht.
Kernpunkt ihrer Tätigkeit (vgl. Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem 2016, S. 3 f) ist die Beratung von Schulleitungen und Lehrkräften auf Anfrage zur:

- individuellen Förderung der Schüler*innen als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens
- Umsetzung des lernzielgleichen und lernziel differenzierten Unterrichts
- Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- Förderung einer demokratischen Schul- und Lernkultur
- Entwicklung schulinterner Lehr- und Lernplanungen
- Umsetzung schulspezifischer Zielvereinbarungen

Besondere Aufgabenfelder (vgl. Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem, 2016, S.3) sind:

- die Begleitung von Schulentwicklungs vorhaben
- die Koordination von landesweiten Schulnetzwerken, insbesondere im Bereich des interkulturellen Lernens

Weitere Beratungsschwerpunkte und Aufgabenfelder der Berater*innen für Schulentwicklung sind zudem:

- Ermittlung des Entwicklungsstands, Leitbilderarbeitung und Erstellung bzw. Aktualisierung eines Schulentwicklungsprogramms in Abhängigkeit von bildungspolitischen Schwerpunkten und schulspezifischen Zielvereinbarungen
- Unterstützung bei der Gestaltung der zur Umsetzung notwendigen inner schulischen Organisationsstrukturen
- Ableitung schulischer Entwicklungs ziele und daraus resultierender Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

- Verbesserung von Kommunikation und Kooperation als Grundlagen für gelingende Teamentwicklungsprozesse
- Entwicklung der Qualität des Unterrichts, besonders im Hinblick auf kompetenz- und standardorientiertes Lehren und Lernen
- Begleitung von Schulleiter*innen sowie schulischer Gremien, Steuer- und Projektgruppen im Prozess der Schulentwicklung
- Begleitung und Unterstützung der in Schulen an Lehrerbildung Beteiligten
- Gestaltung und/oder Moderation von Fortbildungsveranstaltungen, Tagungen, Workshops sowie Teamsitzungen, auch in regionalen und landesweiten Schulnetzwerken
- Arbeit in Netzwerken unterschiedlicher Adressatengruppen
- enge Zusammenarbeit mit anderen Berater*innen sowie Referent*innen der Schulämter und des ThIiLM zur Weiterentwicklung der Angebote des Thüringer Unterstützungssystems
- Dokumentation und Evaluation eigener Beratungstätigkeit

Die Berater*innen für Schulentwicklung sind sich der handlungsleitenden Ziele von Beratung in ihrer Tätigkeit bewusst. Dazu gehören:

- Schaffen von tragfähigen, kooperativen, reflexiven und offenen Beziehungen
- Entwicklung, Entfaltung und Unterstützung der Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen, des Teams bzw. des Systems
- Unterstützung der Entwicklung von Haltungen und der Lernarchitektur Einzelner
- Vergrößerung der Freiräume für Handlungsalternativen, Strategien und Entscheidungen

- Ermöglichung bewusster Problemwahrnehmung
- Stärkung der Problemlösekapazität/ Lösungsorientierung bei Problemen des Einzelnen, eines Teams oder eines Systems

Für die Tätigkeit der Berater*innen für Schulentwicklung sind humanistisch-psychologische, ressourcen- und lösungsorientierte, systemisch-lösungsorientierte und systemisch-konstruktivistische Beratungsansätze handlungsleitend. Die Umsetzung der o. g. Kernaufgaben erfolgt im festgelegten örtlichen Zuständigkeitsbereich unter Berücksichtigung des Tätigkeitsfeldes, der Anfragen der Schulen, der Schulaufsicht, spezifischer Erfordernisse und der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nähere Aussagen dazu enthält der mit den verantwortlichen ThIiLM-Referent*innen jährlich erarbeitete Arbeitsplan.

9. Wie wird die Tätigkeit der Berater*innen im Unterstützungssystem geplant und dokumentiert?

In der USYS-Vereinbarung ist festgelegt, dass die Berater*innentätigkeit im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen durch die zuständigen Referent*innen des ThIiLM inhaltlich und organisatorisch unterstützt wird.

Grundlegend hierfür ist die gemeinsame Erarbeitung eines schriftlichen Arbeitsplanes zu Beginn eines jeden Schuljahres. Hier werden u. a. das regionale Einsatzgebiet sowie die Ziele, konkreten Maßnahmen und Aktivitäten für das übertragene Aufgabenfeld festgehalten. Die Berater*innen

sind verpflichtet, ihre Tätigkeiten kontinuierlich zu planen und zu reflektieren. Die Arbeit aller Berater*innen wird zudem einheitlich strukturiert dokumentiert. Dazu wurde das online-Modul „Tätigkeitsnachweis“ (TANA) entwickelt und zum Schuljahr 2018/19 eingeführt. Damit besteht ein fortlaufender Überblick über die von den Berater*innen geleistete Unterstützungsarbeit.

Die Vorteile dieses TANA-Moduls sind u. a.:

- schnelle und unkomplizierte Information und Kommunikation zum Tätigkeitsstand zwischen Berater*in und ThIiLM-Referent*in
- Wegfall der Übersendung der ehemaligen Excel-Tabelle
- automatische Übernahme der Eckdaten zu den eigenen USYS-Veranstaltungen aus dem Veranstaltungsmanagement (TIS)
- klare Strukturvorgaben mit genügend freien Eingabefeldern zu spezifischen Beratertätigkeiten und Besonderheiten

Die Planung und Dokumentation der Tätigkeiten untergliedert sich u. a. in:

- Durchführung zentral-regionalisierter Fortbildungsveranstaltungen
- Mitwirkung an zentralen Fortbildungsveranstaltungen
- Durchführung schulinterner Fortbildungen
- Durchführung schulinterner Beratungen
- Begleitung schulinterner Prozesse
- Kooperation mit (außer-)schulischen Partnern/Netzwerkarbeit
- Materialerstellung
- Wahrnehmung zentraler Termine am ThIiLM
- eigene Qualifizierung zur Berater*innentätigkeit
- Unterstützung bei schulaufsichtlichen Tätigkeiten
- Fehlzeiten: z. B. durch temporäre LWS-Reduzierung, ...

- Selbstmanagement: pauschaler Zeitwert von 2,5 % der Gesamtzeit (eigene Planungsarbeit, Dokumentation/ TANA führen, ...)
- weitere Tätigkeiten

Bei der Berechnung der Arbeitszeit der Berater*aktivität wird eine Anrechnungsstunde (LWS) mit 60 Zeitstunden pro Schuljahr angesetzt.

Auf die Tätigkeitsnachweise haben nur die jeweils zuständigen ThILLM-Referent*innen sowie die Referatsleiter*innen, Arbeitsbereichsleiter*innen und das ThILLM-Referat „USYS“ fortlaufende Sicht. Das Referat „USYS“ ist verpflichtet, bei Bedarf dem jeweiligen Staatlichen Schulamt im Rahmen der dort angesiedelten Dienstaufsicht über die USYS-Berater*innen Auskunft über den Stand der Berater*aktivität zu erteilen. Am Schuljahresende ist jeder Tätigkeitsnachweis von dem/der zuständigen ThILLM-Referent*in zu genehmigen.

Die Arbeitsplanung und die Dokumentation der Berater*innenleistungen erfolgen in kontinuierlicher Absprache und Abstimmung zwischen dem/der Berater*in und seinem/r zuständigen ThILLM-Referenten/in. Der/die ThILLM-Referent*in wird über alle wesentlichen Veränderungen im Arbeitsplan des/der Beraters/in informiert. Eine Gesamtreflexion zur Unterstützungsarbeit des/der Beraters/in erfolgt durch ihn/sie selbst und im Gespräch mit dem/der ThILLM-Referenten/in mindestens zum Schuljahresende.

Durch den Tätigkeitsnachweis TANA ist eine exakte Nachweisführung der geleisteten Arbeit jedes/r Beraters/in gewährleistet.

10. Wie werden die USY-Berater*innen selbst fortgebildet?

Soll Lehrkräftefortbildung den Merkmalen wirksamer Fortbildung entsprechen, ist dies mit hohen Anforderungen an deren Planung, Durchführung und Reflexion verbunden. Lipowsky und Rzejak stellen heraus, dass diese Anforderungen im Kontrast zu den bislang realisierten Maßnahmen zur Ausbildung und Qualifizierung von Fortbildner*innen in Deutschland steht, welche häufig eher kurz ausfallen und nicht immer den aktuellen Forschungsstand berücksichtigen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2017, S. 392).

Das ThILLM ist im Rahmen der ihm übertragenen fachlich-inhaltlichen Verantwortung für die Umsetzung des Unterstützungssystems (vgl. Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem 2016, S. 1) für die Fortbildung der Berater*innen zuständig. Die Verantwortung für die Erarbeitung, stetige Anpassung und die inhaltliche und organisatorische Umsetzung der Fortbildungsangebote für die Berater*innen obliegt dem ThILLM-Referat „USYS“ in enger Abstimmung mit den ThILLM-Referent*innen und den zuständigen Referaten des Thüringer Bildungsministeriums unter Beachtung der Bedarfe der Berater*innen.

Das Fortbildungsprogramm der Berater*innen zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

- bedarfsorientiert,
- modular,
- dynamisch,
- aktuell.

Grundsätzliches Ziel der Berater*innenfortbildung ist die kontinuierliche Qualitätsentwicklung der zentral-regionalisierten und schulinternen Fortbildung und Beratung durch eine bedarfsgerechte Professionalisierung der Berater*innen.

Die Teilnahme an den Fortbildungsmaßnahmen ist Bestandteil der Berater*aktivität und wird im Arbeitsplan des/der Beraters/in aufgenommen und im Tätigkeitsnachweis TANA dokumentiert.

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Berater*innenfortbildungen leiten sich von den Festlegungen in der Fachlichen Empfehlung zu den Kernpunkten der Tätigkeit der Berater und ihren besonderen Aufgabenfeldern (vgl. Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem 2016, S. 2 ff) und den in der Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung beschriebenen persönlichen Kompetenzprofilen und Tätigkeitsprofilen ab (Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung 2016, S. 18 ff).

Entsprechend den unterschiedlichen Profilen der Berater*innen für Schulentwicklung und der Fachberater*innen variieren auch die Fortbildungskonzeptionen.

Für die Fortbildung der Berater*innen für Schulentwicklung (BfSE) gilt:

Ziel:

Die Teilnehmer*innen haben ein Rollenverständnis als Berater*in für Schulentwicklung und ein Beraterverständnis sowie Kompetenzen zur Begleitung von (Schul-)Entwicklungsprozessen entwickelt, wodurch sie sich von Berater*innen außerhalb des Unterstützungssystems (USYS) unterscheiden.

Zielgruppen:

Berater*innen für Schulentwicklung (BfSE) aller Niveaus:

- Einsteiger,
- BfSE zur Vervollständigung ihrer Berater*innen-Kompetenzen,
- BfSE zur Erhöhung ihrer Berater*innen-Kompetenzen

Struktur:

- Pflicht-Module (einschl. bildungspolitisch aktueller Module)
- Wahlpflicht-Module (thematische Anbindung an die Pflichtmodule)
- Zusatz-Module (freiwillig nach Interesse)

Zeitplanung:

- mindestens 60 Zeitstunden in max. 3 Jahren, davon 30 Zeitstunden für Pflicht-Module und mind. 1 Wahlpflicht-Modul sowie weitere Zusatz-Module im Gesamtumfang von mindestens 30 Zeitstunden

Hinweis:

- 1 Fortbildungs (Fobi)-Einheit entspricht 45 Minuten, d. h.:
- 8 Fobi-Einheiten von 45 Min. entsprechen 6 Zeitstunden (= Tagesveranstaltung)
- 4 Fobi-Einheiten von 45 Min. entsprechen 3 Zeitstunden (= Halbtagsveranstaltung)

Erhält ein/e Berater*in für Schulentwicklung weniger als vier Lehrerwochenstunden für die Tätigkeit im USYS, wird im Einzelfall über den Umfang der Fortbildungspflicht entschieden.

Qualifizierungsnachweis (offizieller Vordruck):

- auf Antrag des/der BfSE
- bei Erfüllung der in der Zeitplanung genannten Voraussetzung (60 Zeitstunden)
- die BfSE legen eigenverantwortlich ihre Teilnahmenachweise zu den von ihnen absolvierten Angeboten des „Qualifizierungskurses für Berater*innen für Schulentwicklung“ bzw. die Mitteilung zur Anrechnung vorheriger Qualifizierungen vor

- der Qualifizierungsnachweis wird von dem(r) zuständigen ThILLM-Referenten/in zum persönlichen Bilanzierungsgespräch ausgegeben
- der Qualifizierungsnachweis ist Voraussetzung für eine fünfjährige Verlängerung der USYS-Vereinbarung

Für die Fortbildung der Fachberater*innen (FB) gilt:

Ziel:

Das Qualifizierungsprogramm hat zum Ziel, die für die Fachberater*innentätigkeit erforderlichen Kompetenzen gemäß Tätigkeitsprofil zu entwickeln bzw. zu stärken.

Zielgruppen:

alle Fachberater*innen aller Erfahrungsstufen:

- FB-Einsteiger,
- FB zur Erweiterung oder Vertiefung ihrer Berater*innen-Kompetenzen

Charakteristika des Fortbildungsprogramms für Fachberater*innen (FB):

- modulares, dynamisches, bedarfsoorientiertes, aktuelles Fortbildungsangebot

Hinweise:

- kein festes Fortbildungsprogramm, welches jedes Jahr (ab)läuft
- grundsätzlich werden die angebotenen Module je nach Bedarfs- und Interessenslage freiwillig von den Fachberater*innen besucht
- Pflicht-Veranstaltungen finden jedoch zu aktuellen Schwerpunktthemen statt
- die eigene Qualifizierung ist Bestandteil der Arbeitsplanung
- inhaltlich begründet und nach Zustimmung der Fachreferent*innen können auch mehr als 30% der USYS-Zeit für eigene Fortbildung verwendet werden

- die fachbezogene inhaltliche Fortbildung erfolgt über den zuständigen ThILLM-Referenten (zusätzlich zu diesem „Zentralen Fortbildungsprogramm für Fachberater*innen“)

Struktur:

- Wahl-Module
- Pflicht-Module zu bildungspolitisch aktuellen Themen für alle Fachberater*innen

Zeitplanung:

- 1 Fortbildungs(Fobi)-Einheit entspricht 45 Minuten, d. h.:
- 8 Fobi-Einheiten von 45 Min. entsprechen 6 Zeitstunden (= Tagesveranstaltung)
- 4 Fobi-Einheiten von 45 Min. entsprechen 3 Zeitstunden (= Halbtagsveranstaltung)

Die nachfolgende Übersicht gibt einen Einblick in die Fortbildungsthemen, wobei die drei Pflichtmodule nur von den Berater*innen für Schulentwicklung zu absolvieren waren. Die Themen der Wahl- und Zusatzmodule stehen sowohl den Berater*innen für Schulentwicklung als auch den Fachberater*innen zur Einwahl offen.

Kateg.	Thema
Pflicht-Module	Beratung
	Grundlagen von (Schul-)Entwicklungsprozessen
	Kommunikation und Kooperation
Wahl-Pflicht-Module	Rhetorik
	Moderationsmethode und -techniken
	Gestalten eines das Lernen herausfordernden Unterrichts
	Unterr.entwickl. als Möglichkeit zur Reduzierung von Verhaltensstörungen
Zusatz-Module	Leistungseinschätzung und -bewertung
	QUS (Qualität in Unterr. u. Schule)/Kollegiale Hospitation als Motor für SE
	Grundlagen einer Pädagogik der Willkommenskultur
	Bezaubern statt Belasten – Umgang mit Widerstand
	Geheimnisse d. angem. Umgangs m. Kritik u. Belastg.en in kommun. Kontexten
	Unterrichts- und Personalentwicklung durch Förderung der Selbstwirksamkeit
	Lernen durch Engagement
	Begabungsförderung
	Datenschutzgrundverordnung
	Digitale Medienbildung

Die Angebote sind dynamisch, d. h. sie werden zentralen und aktuellen Themen bzw. Erfordernissen angepasst und beachten zudem die Bedarfe der Berater*innen. So liegt der jetzigen Themenauswahl der Wahlpflicht- und Zusatzmodule eine umfassende Bedarfserfassung durch Rückmeldebögen im Anschluss an eine USYS-Jahresauftaktveranstaltung zu Grunde, in der in Themenräumen eine Vielzahl der Fortbildungsthemen vorgestellt wurden.

11. Wie erfolgt die Qualitäts-sicherung des Unterstützungs-systems?

In der vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) erstellten Recherche für eine Beurteilung der Lehrkräftefortbildung in Deutschland wird festgestellt, dass sowohl eine Inputsteuerung durch Qualitätsmaßstäbe zur Lehrkräftefortbildung

als auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung fehlen. Öffentliche Rechenschaftslegungen zur Lehrkräftefortbildung sind kaum entwickelt (vgl. u. a. Daschner 2018, S. 124). Umso wichtiger ist es, für das Thüringer Unterstützungs-System ein ausgewiesenes Qualitätsmanagement aufzubauen. Dabei ist Qualitätsmanagement als Oberbegriff für alle systematischen Maßnahmen im Zusammenhang mit Qualität im Sinne von Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwick-lung zu verstehen. Qualität soll erfasst, verbessert und gesichert werden (vgl. De-gendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 93; vgl. Dubs 2005, S. 14). Während durch Qualitätsentwicklung schulische Qualitätsbereiche weiterentwickelt und damit Innovationen angestoßen werden sollen, sind durch Qualitätssicherung Mindestanforderungen an die Schulqualität sicherzustellen (vgl. Reinmann 2004, S. 154). Seitz und Capaul verstehen unter Qualitätssicherung die Aufgabe der Schule regelmäßig zu prü-

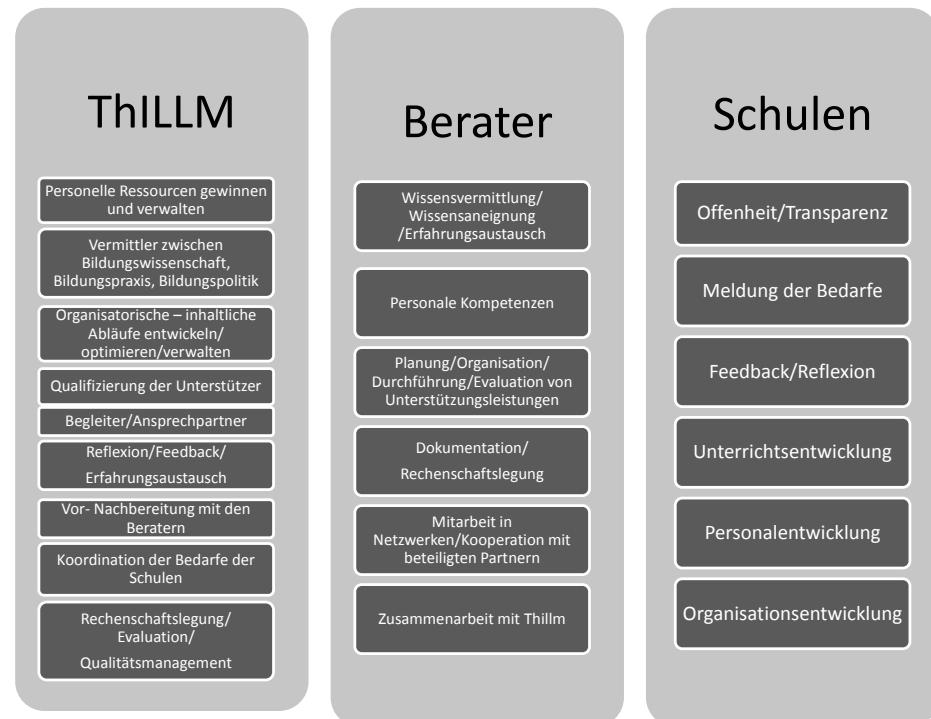
fen, ob ein bestimmtes Qualitätsniveau in der Schule gegeben ist und gehalten bzw. im Sinne der Qualitätsentwicklung verbessert werden kann (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 535).

Diese Ansätze gilt es, auf das Qualitätsmanagement des Thüringer Unterstützungs- systems zu übertragen.

Dabei spielt die Evaluation im Rahmen des Qualitätsmanagements eine entscheidende Rolle (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 37). Evaluation ist mit der Absicht verbunden, durch systematische Untersuchung und Bewertung eines Bereiches dessen Qualität und den Nutzen sicher zu stel-

len und weiter zu entwickeln. (vgl. Seitz/ Capaul 2005, S. 549).

Die Evaluationsbereiche des USYS werden aus den zentralen Anliegen der Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung abgeleitet (vgl. Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung, 2016). Sie untergliedern sich entsprechend den unterschiedlichen Perspektiven in die drei Untergruppen „ThILLM“, „Berater“ und „Schulen“. Die darunter aufgeführten Felder beinhalten spezifische Aufgabenbereiche, die aus unterschiedlichen Perspektiven eingeschätzt und bewertet werden können.



Das ThILLM begleitet den Prozess sowie die Maßnahmen während und nach der Durchführung in Form einer Prozessevaluation (formative Evaluation). Hierzu arbeitet das ThILLM auf der Basis der oben genannten Evaluationsbereiche nach einem speziellen Evaluationskonzept bzw. Evaluationsdesign und erstellt entsprechende Instrumente.

Dazu fanden nach dem ersten Jahr der Umsetzung der Fachlichen Empfehlung zum Unterstützungssystem und dessen zentraler Ansiedlung am ThILLM systematische Bilanzierungsgespräche der ThILLM-Referent*innen und Referatsleiter*innen in den für das Unterstützungssystem zuständigen Arbeitsbereichen statt. Aus den Reflexionsergebnissen wurden Schlussfolgerungen und Maßnahmen abgeleitet, die Einfluss auf die weitere Ausgestaltung des USYS am ThILLM nahmen.

Seit dem zweiten Jahr der Umsetzung (Sommer 2018) liegt der Evaluationsfokus auf strukturiert vorbereiteten und dokumentierten Bilanzierungsgesprächen der ThILLM-Referent*innen mit ihren Berater*innen. Hier erfolgte sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung. Anschließend wurden daraus konsequente Schlussfolgerungen für den weiteren USYS-Ausgestaltungsprozess abgeleitet.

Sukzessive ist die Einbindung aller am USYS Beteiligten in die Evaluation vorgesehen. Dies betrifft insbesondere die Berater*innen, die Staatlichen Schulämter, das TMBJS und die Schulen. Dazu werden Fragebögen entwickelt und eingesetzt sowie leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Der zusammenfassende Stand der Umsetzung der Fachlichen Empfehlung für das Unterstützungssystem sowie zur Umsetzung

der Konzeption des Unterstützungssystems im Sinne einer Produktevaluation (summative Evaluation) wird extern evaluiert. Die Ergebnisse werden dem ThILLM zurückgemeldet und entsprechende Ableitungen für die weitere Ausgestaltung des Thüringer Unterstützungssystems getroffen.

Die Auswertung der USYS-Angebote erfolgt nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ mit besonderem Blick auf die aktuellen Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung.

So stellte Lipowsky fest, dass staatlich organisierte Fortbildungen immer noch vergleichsweise häufig als One-Shot-Workshops angeboten werden, die meist unverbunden und wenig kohärent neben einander stehen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2017, S. 393). Damit wird es Aufgabe der Analyse der USYS-Veranstaltungen sein, den Anteil der Halbtags- bzw. Eintages-Veranstaltungen zu ermitteln und mit Bezugnahme zum Thema/Inhalt auszuwerten, um daraus Schlussfolgerungen mit den Berater*innen zur Gestaltung wirksamer Veranstaltungen zur Lehrkräftefortbildung abzuleiten.

Im Sinne eines aktiven Wissenschaft - Praxis - Transfers geht es in der Qualitätsentwicklung und -sicherung des USYS einerseits um die sinnvolle Nutzung der Erkenntnisse aus der Fortbildungsforschung und andererseits darum, die Praxis des Unterstützungssystems als reales Feld für die Forschung anzubieten.

12. Welche Erfahrungen kristallisieren sich zur Zentralisierung des USYS am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) heraus?

- Durch die Zentralisierung des USYS am ThILLM erfolgte eine Verwaltungsvereinfachung und eine entsprechende Entbürokratisierung. Alle organisatorisch-inhaltlichen Abläufe und Verfahren sind einheitlich abgestimmt und transparent.
- Durch die zentral am ThILLM angelegte und verwaltete digitale Unterstützerdatenbank ist stets ein aktueller Überblick über jede einzelne Person im Unterstützungssystem, ihr Einsatzgebiet und die ihr zur Verfügung stehenden Anrechnungsstunden (LWS) gegeben. Damit besteht immer Transparenz und Aussagefähigkeit bezüglich der personellen Ressourcen im USYS.
- Durch die Möglichkeit, die USYS-Vereinbarungen über eine Laufzeit von fünf Jahren abzuschließen, haben sowohl die Unterstützer*innen selbst als auch ihre Schulen und Schulämter eine größere Planungssicherheit erhalten.
- Durch die Entwicklung, Einführung und Nutzung eines online-Bedarfserfassungsmoduls erfolgt zunehmend eine Verlagerung der Unterstützungsleitungen der USYS-Berater*innen von der Angebots- zur Bedarfsorientierung. Über das online-Bedarfserfassungsmodul kann jede Schule und jedes Staatliche Schulamt den spezifisch gewünschten Unterstützungsbedarf beim ThILLM anmelden.

- Die Berater*innen sind in ihrer Tätigkeit nicht mehr auf örtliche Zuständigkeiten innerhalb eines Schulamtes beschränkt. Durch eine das jeweilige Schulamt übergreifende Tätigkeit der Berater*innen ist es möglich, die spezifischen Kompetenzen der Unterstützer*innen gezielt zum Einsatz zu bringen.

Durch die zentrale Ressourcenvergabe ist es möglich, die neuen schulischen Herausforderungen (z.B. Digitalisierung, Inklusion, ...) über das USYS bedarfsgerecht zu unterstützen und wichtige und zentrale Steuerungsmaßnahmen (z. B. Prüfungskorrekturhinweise) effizient durchzusetzen.

- Die Berater*innen werden zentral abgestimmt und systematisch durch das ThILLM-Referat „USYS“ und die zuständigen ThILLM-Referent*innen angeleitet und fortgebildet. Dazu wurde ein modulares und dynamisches Qualifizierungsprogramm erarbeitet.
- Die Arbeit aller Berater*innen wird einheitlich strukturiert dokumentiert. Dazu wurde das online-Modul „Tätigkeitsnachweis“ (TANA) entwickelt und eingeführt. Damit besteht ein fortlaufender Überblick über die von den Berater*innen geleistete Unterstützungsarbeit.
- Das Qualitätsmanagement der zentral-regionalisierten und schulinternen USYS-Veranstaltungen erfolgt zentral und mit einheitlichen Qualitätskriterien im ThILLM-Referat „USYS“.

Der Auftrag des Unterstützungssystems besteht auch in Zukunft weiterhin darin, Thüringer Schulen wirksam zu unterstützen. Dazu dient die hier vorgestellte zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 10.
- Daschner, P. (2018): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In: forum Lehrerfortbildung 47/2018, S. 8.
- Degendorfer, W./Reisch, R./Schwarz, G. (2000): Qualitätsmanagement und Schulentwicklung, Theorien - Konzepte - Praxis. Wien: öbv und hpt Verlagsgesellschaft, S. 37, 93.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Zürich: Franz Steiner Verlag, S. 14
- Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem 2016. <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/de11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterstützungssystem%202016%20final%20Original.pdf>
- Fussangel, K./Rürup, M./Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 363.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von: Visible Learning. besorgt von Beywl, W./Zierer, K., Hohengehren: Schneider, S. 143.
- Holter, H. (2019): Wir schreiben schulinternen Fortbildungen eine große Nachhaltigkeit zu. In: didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen 01/19. Hamburg: VU Verlagsgesellschaft, S. 8.
- Reinmann, G. (2004): Qualitätsmanagement in Schule: Eine Einführung. In: Arnold, R./Griese, Ch.: Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 154.
- Richter, D. (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer / Lehrerin. Münster: Waxmann Verlag, S. 246
- Rzejak, D. /Lipowsky, F. (2018): Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung. In: Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In: forum Lehrerfortbildung 47/2018, S. 332 ff.
- Seitz, H./Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung. Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, Bern, S. 535, 549.
- Steffens, U./Höfer, D. (2016): Lernen nach Hattie. Weinheim: Beltz, S. 68 und S. 238-240.
- Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung 2016. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482faf08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2017): Fortbildung für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung 70, S. 379–380, S. 393.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten - Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), DOI 10.11586/2020080; S. 29. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten?no_cache=1

