



Foto: Yvonne Wernitzsch

Oliver Carnein, Gregor Damnik, Gabriele Krause & Dietlinde Vanier (Hrsg.)

Spezifische Aspekte von Trainings pädagogischer Kompetenzen in Abgrenzung zu anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung

– Tagungsband –

Online-Tagung an der Uni Rostock am 4. und 5. März 2022

zum Thema

„Ist das jetzt schon ein Training?

Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen
in der Lehrkräftebildung?“



Impressum und Zitierhilfe	1
Einleitung	1
Grußwort des Herausgeber-Teams Oliver Carnein, Gregor Damnik, Gabriele Krause & Dietlinde Vanier	1
Grußwort der Institutsleitung des ISER Katja Koch.....	5
Trainings pädagogischer Kompetenzen – aktuelle Entwicklungen aus ATUS-Sicht	7
Impulsvortrag - Aktuelle Entwicklungen: Wie werden Trainings zum Strukturelement einer berufsqualifizierenden Lehrkräftebildung? Dietlinde H. Vanier & Gregor Damnik.....	7
Tagungsreflexion Norbert Havers.....	20
Grundlagen zur Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen.....	23
Geklärte Menschenbildannahmen als Voraussetzung für die Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen? Jörg Schlee	23
Zur Entstehung des Moduls „Beratung und Lehrertraining“ im Sonderpädagogikstudium an der Universität Rostock Bodo Hartke	31
Aspekte von unterrichtsorientierten Trainings pädagogischer Kompetenzen	41
Projekt DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung/ Modul Heterogenität und Inklusion – Ist das schon ein Training oder kann das weg? Anne Dorit Weber-Liel & Bärbel Kracke	41
Aspekte von erziehungsorientierten Trainings pädagogischer Kompetenzen.....	53
Handlungsplanung bei schwierigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern anhand der Handreichung „49/ 64/ 84 Handlungsmöglichkeiten bei schwierigem Schülerverhalten“ Oliver Carnein & Robert Vrban.....	53
Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Unterricht sehen und anregen. - Das Fortbildungskonzept des Förder-Programms Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP) Usch Jack & Angelika Mannheim	65
Aspekte von persönlichkeits- und kommunikationsorientierten Trainings pädagogischer sowie von Beratungskompetenzen	72
Beratungs-, Supervisions- und Gesprächsführungstrainings sowie Entwicklung von Kooperationsfähigkeit	72
Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept. Ein Fortbildungsangebot für die dritte Phase der Lehrkräftebildung Sibylle Gerloff & Gabriele Krause.....	72
Training des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte im Rahmen von Trainings der Kooperativen Beratung und Kollegialen Supervision Magdalena Krüll & Oliver Carnein	82
Implementierung von Elementen der Kooperativen Beratung in das Modul Tandem-Praktikum für Studierende der Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule Marit Schwede-Anders	95
Beratungskompetenz trainieren? Einblicke & Erfahrungen aus dem Trainingsseminar „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ an der Universität Rostock Lisa Pilz & Claudia Kalisch	107
Universitäre Trainings der Kooperativen Beratung im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz Marcus Schmalfuß & Daniel Stockheim	116
Entwicklungsförderliches Feedback geben lernen	125
Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks in der Lehrkräftebildung Kira Elena Weber & Christopher Neil Prilop	125

Spezifische Aspekte Von Trainings Pädagogischer Kompetenzen In Abgrenzung Zu Anderen Lehr-Lern-Situat-
tionen In Der LehrkräftebildungInhaltsverzeichnis

Unterrichtsvideos als Trainingselement im Kontext kollegialen Feedbacks.....	127
Tutor:innen-Ausbildung an der Uni Rostock – Entwicklungsförderliches Feedback geben lernen	
Magdalena Krüll & Dorothee Schuran.....	133

Impressum und Zitierhilfe

Beispiel für das Zitieren des gesamten Herausgeberwerkes:

Carnein, O., Damnik, G., Krause, G. & Vanier, D. (2023). *Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?* (korrigierte Ausgabe) Rostock: Universität Rostock.

ISBN: 978-3-86009-537-9

DOI: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004444

Beispiel für das Zitieren eines einzelnen Beitrags:

Vanier, D. & Damnik, G. (2023). Aktuelle Entwicklungen: Wie werden Trainings zum Strukturelement einer berufsqualifizierenden Lehrkräftebildung? In: O. Carnein, G. Damnik, G. Krause & D. Vanier (Hrsg.): *Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?* (korrigierte Ausgabe) Rostock: Universität Rostock.

Einleitung

Grußwort des Herausgeber-Teams

Oliver Carnein, Gregor Damnik, Gabriele Krause & Dietlinde Vanier

Seit über 20 Jahren treffen sich Anfang März Hochschullehrer*innen, Lehrkräfte sowie Aus- und Weiterbildner*innen aus Pädagogik und Psychologie zur Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Trainings von Unterrichts- und Sozialkompetenz ([ATUS](#)). Im Fokus stehen jeweils Trainings für Lehrer*innen in Studium, Referendariat, Schule und Fort- bzw. Weiterbildung. Diskutiert und präsentiert werden Ansätze, Evaluationen, Forschungsbefunde, Konzeptionen mit Blick auf Entwicklungen in Schule und Lehrerbildung. So fand 2021 aufgrund der CORONA-Pandemie die erste digitale ATUS-Jahrestagung statt – zum Thema Digitalität im Trainingsbereich.

Ankommen & persönliche Begegnungen auf wonder.me		Ankommen & persönliche Begegnungen auf wonder.me	
Prof. Katja Koch – Grußworte der Institutsleiterin des ISER		Dr. Gabriele Krause – Auftakt Tag 2	
Prof. Barbara Jürgens – Grußworte zu aktuellen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung aus ATUS-Sicht		Dr. Gregor Damnik – Impulsvortrag Spiegelt die ATUS-Website das Selbstverständnis der ATUS-Mitglieder wider?	
Prof. Jörg Schlee – Impulsvortrag Geklärte Menschenbildannahmen als Voraussetzung für die Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen?		Pause & persönliche Begegnungen auf wonder.me	
Pause & persönliche Begegnungen auf wonder.me		Präsentationen und Workshops Band A	
Prof. Dietlinde Vanier & Dr. Gregor Damnik – Impulsvortrag Aktuelle Entwicklungen: Wie werden Trainings zum Strukturelement einer berufsqualifizierenden Lehrerbildung?		Präsentationen und Workshops Band B	
Präsentationen und Workshops Band A		Präsentation: Welches Trainingsformat ist effektiver? Vergleich des Braunschweiger Classroom-Management-Trainings zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum als Präsenzformat und Hybridversion <i>Dr. Gesa Uhde, TU Braunschweig</i>	
Workshop: Projekt DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lembegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung – Thema: Heterogenität und Inklusion <i>Dr. Anne Dorit Weber-Liel, Uni Jena</i>		Präsentation: Universitäre Trainings der Kooperativen Beratung im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz <i>Dr. Marcus Schmaßfūß, Uni Leipzig, Daniel Stockheim, Sophie Brandt & Friederike Niemann, Uni Rostock</i>	
Workshop: Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks <i>Dr. Kira Weber, Uni Kiel</i>		Workshop: Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sehen und anregen - Wie kann dies im emotional-sozialen Bereich gelingen? <i>Usch Jack & Angelika Mamme, ETEP-Institut Europe</i>	
Pause & persönliche Begegnungen auf wonder.me		Workshop: Hören - wirken lassen - verbalisieren. Didaktik der Vermittlung von Gesprächsführungselementen. <i>Magdalena Krüll & Oliver Carnein, Uni Rostock</i>	
Präsentation: Training zur Diskussionsmethode (Teil des Methodentrainings für effektives Unterrichten) <i>Dr. Nancy Quittenbaum, Uni Erfurt</i>		Mittagspause & persönliche Begegnungen auf wonder.me	
Präsentation: Handlungsplanung bei schwierigem Schüler_innen-Verhalten anhand der Handreichung "64 Handlungsmöglichkeiten bei schwierigem Schülerverhalten" <i>Dr. Robert Vrbani, PH Heidelberg & Oliver Carnein, Uni Rostock</i>		Workshop: Fragerücklauf für Lehrkräfte. Oder: Die Kunst, die richtige Frage zu stellen <i>Simone Kaiser-Gillicher, Green-Gesamtschule Duisburg</i>	
Gemeinsamer Tagesabschluss		Präsentation: Beratungskompetenz trainieren? Erfahrungen aus dem Trainingsseminar „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ <i>Lisa Pilz & Dr. Claudia Kalisch, Uni Rostock</i>	
Gemeinsames Kochen & Tagesausklang auf wonder.me		Workshop: Tutor_innen-Ausbildung an der Universität Rostock: Entwicklungsförderliches Feedback geben lernen <i>Magdalena Krüll & Dorothee Schurin, Uni Rostock</i>	
Prof. Norbert Havers – Reflexion zu Entwicklungsperspektiven von ATUS		Prof. Dietlinde Vanier & Oliver Carnein – Verabschiedung	

Abb. 1 Tagungspläne 4. und 5. März 2022

2022 hatte das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) an der Uni Rostock in die schöne Hansestadt eingeladen. Auch hier fand pandemiebedingt eine Online-Tagung statt, an der 86 Kolleginnen und Kollegen sowie Studierende aus Rostock und Braunschweig an Impulsvorträgen, Workshops und Präsentationen teilnahmen. Trotzdem wurden in guter ATUS-Tradition auch die Pausen z. T. gemeinsam verbracht und zum intensiven Austausch genutzt. Ein

gemeinsames abendliches Kochen (jede und jeder am eigenen Herd, aber mit gemeinsamer Rezeptur und als Videokonferenz) fand erstaunlichen Zuspruch.

An der Universität Rostock wird im Lehramtsstudium Sonderpädagogik neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen großer Wert auf das *Training von unterrichtlich-erzieherischen und Gesprächsführungs-, Beratungs- und Kooperationskompetenzen* gelegt. Dies spiegelt sich im Grußwort von Katja Koch, Leiterin des gastgebenden Instituts ebenso wie im Gastbeitrag von Bodo Hartke in diesem Band sowie in den zahlreichen Beiträgen der Rostocker Kolleg*innen wider.

Die Rostocker ATUS-Tagung 2022 ging der Frage nach, wie sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung unterscheiden.

In ihrem einleitenden Beitrag *Aktuelle Entwicklungen* analysieren Dietlinde Vanier & Gregor Damnik die seit Jahren ungelösten Probleme in der Professionalisierung von Lehrkräften und zeigen Wege auf, *wie Trainings zum Strukturelement einer berufsqualifizierenden Lehrerbildung* werden (können).

Norbert Havers verweist in seinem Abschlussbeitrag auf aktuelle und künftige Herausforderungen, die zugleich Argumentationshilfe für die Implementierung von Trainings unterrichtlicher und sozialer Kompetenzen in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sein können.

Einen Abschnitt haben wir den Grundlagen für die Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen gewidmet, um den Diskurs zu Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung zu bereichern. So geht Jörg Schlee in seinem Beitrag der Frage nach, ob *geklärte Menschenbildannahmen eine Voraussetzung für die Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen sind*. Sollten Sie, liebe Lesende, seiner Argumentation folgen, dass die Beschäftigung mit den Lernwegen unseres >Arbeitsgegenstandes lernendes Subjekt<, also von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie von Lehrkräften, Antworten liefert auf die Frage, wie systematische Kompetenzentwicklung gelingen kann, finden Sie im Beitrag von Bodo Hartke die Darstellung der *gelungenen Implementierung von Skill- und Beratungstrainings in die Modulordnung im Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der Uni Rostock*.

Insgesamt folgt die Gliederung dieses Tagungsbandes der [Einteilung](#) von Mutzeck & Pallasch (1983) in *erziehungsorientierte, unterrichtsorientierte sowie persönlichkeits- und kommunikationsorientierte Trainings* pädagogischer Kompetenzen.

Im Abschnitt zu den *unterrichtsorientierten Trainings* berichten Dorit Weber-Liel & Bärbel Kracke in ihrem Beitrag zur *kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung* über Maßnahmen zur Verbesserung des Austausches zwischen Universität und Praktikumsschulen durch ein digitales Qualifizierungsangebot für die praktikumsbegleitenden Lehrkräfte.

Im ersten der beiden Beiträge zu den *erziehungsorientierten Trainings* geben Oliver Carnein & Robert Vrban einen Einblick in die Nutzung der *Handreichung 49/ 64/ 84 Handlungsmöglichkeiten bei*

schwierigem Schülerverhalten im Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der Uni Rostock sowie an der PH Heidelberg, um die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden in schwierigen erzieherischen Situationen durch das Einüben von theoriegeleiteter Handlungsplanung zu erhöhen.

Der Beitrag von Angelika Mannheim & Ursula Jack fokussiert darauf, wie Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrerbildung mit dem *Fortbildungskonzept des Förder-Programms Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP)* lernen, weniger die Defizite als vielmehr die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Unterricht zu sehen und anzuregen.

Die Beiträge der *persönlichkeits- und kommunikationsorientierten Trainings* beschäftigen sich einerseits mit Aspekten von *Beratungs-, Supervisions- und Gesprächsführungstrainings sowie der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit* und andererseits mit Ansätzen die helfen, *entwicklungsförderliches Feedback* zu geben.

Sibylle Gerloff & Gabriele Krause stellen in ihrem Artikel *Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept ein komplettes Fortbildungskonzept für die dritte Phase der Lehrkräftebildung* dar.

Im Beitrag von Oliver Carnein & Magdalena Krüll geht es die Erweiterung bestehender Beratungs- und Supervisionstrainingsseminare an der Uni Rostock um das *Training des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte* auf der Grundlage der Erkenntnisse von Carl Rogers.

Marit Schwede-Anders berichtet, wie die *Implementierung von Elementen der Kooperativen Beratung in das Tandem-Praktikum von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und der Grundschule* an der Uni Rostock zur Erhöhung kooperativer Kompetenzen in inklusiven Settings führt.

In einem weiteren Rostocker Beitrag werden von Lisa-Marie Pilz & Claudia Kalisch Einblicke gewährt in Inhalt und Ablauf des Trainingsseminars *Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*.

Marcus Schmalfuß & Daniel Stockheim weisen in ihrem Beitrag *Universitäre Trainings der Kooperativen Beratung im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz* die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Copingstrategien von Studierenden an den Universitäten Rostock und Leipzig unter den besonderen hochschuldidaktischen Herausforderungen digitaler Beratungstrainings in der Zeit der Corona-Pandemie nach.

Mit ihrem Beitrag *Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks in der Lehrkräftebildung* zeigen Kira Elena Weber & Christopher Neil Prilop einen Weg auf, wie Pädagoginnen und Pädagogen in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sowohl ihre Unterrichtsbeobachtungskompetenzen, als auch das Geben und Empfangen von Feedback trainieren können.

Mit ihrem Artikel *Tutoren- und Tutorinnenausbildung an der Universität Rostock – entwicklungsförderliches Feedback geben lernen* skizzieren Dorothee Schuran & Magdalena Krüll didaktische Überlegungen, wie die Teilnehmenden dieses fakultativen Angebotes ihre Kompetenzen weiterentwickeln, ein Feedback so zu gestalten, dass es für den Empfänger annehmbar ist, zum Kompetenzaufbau beiträgt und zugleich die Lust am weiteren Lernen aufrechterhält.

Wir danken allen Teilnehmenden der Tagung für den Austausch, allen Autorinnen und Autoren für die Einblicke in ihre Arbeit und wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Anregungen und Bestätigung bei der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung durch Trainingselemente.

August 2023

Oliver Carnein (Uni Rostock, oliver.carnein@uni-rostock.de)
Gregor Damnik (TU Dresden, gregor.damnik@tu-dresden.de)
Gabriele Krause (TU Braunschweig, g.krause@tu-braunschweig.de)
Dietlinde H. Vanier (TU Braunschweig, d.vanier@tu-braunschweig.de)

Literatur

Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.) (1983). *Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.

Grußwort der Institutsleitung des ISER

Katja Koch

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende,

als amtierende Leiterin des Institutes für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabili-
tation darf ich Sie zu dieser Tagung herzlich begrüßen.

Ich freue mich, dass die Einladung ganz offenbar auf einige Resonanz gestoßen ist. Insbesondere freut mich das für das hiesige Organisationsteam, aber natürlich auch für unser Institut selbst. Ich möchte einige Worte zu diesem Institut sagen, an dem Sie sich hier, wenn man das bei einer Online-Konferenz so sagen kann, befinden. Das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförde-
rung und Rehabilitation ([ISER](#)) gibt es seit 46 Jahren. In der DDR wurden hier Lehrerinnen und Lehrer für Hilfsschulen ausgebildet, also für die heutigen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt (FSP) Lernen. Aus den Stürmen der Wendezeit heraus entwickelte sich eine erweiterte, nämlich die heu-
tige Struktur des ISER: Seit 1990 bilden wir als einzige Einrichtung in Mecklenburg-Vorpommern zu-
künftige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den vier Förderschwerpunkten Lernen, So-
zial-emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung sowie Sprache und Kommunikation aus. Seitdem sich das Bildungssystem Mecklenburg-Vorpommerns mehr oder minder intensiv in Richtung Inklu-
sion entwickelt, also etwa seit 10 Jahren, sind sonderpädagogische Inhalte in den Studienordnungen aller Lehrämter verankert, welche vom ISER mit einer erheblichen Anzahl von Semesterwochen-
stunden (SWS) bedient werden. Zudem verfügen wir seit etwa einem Jahrzehnt über einen eigenen Master-Studiengang „Frühe Hilfen“ und beinahe ebenso lange über einen Weiterbildungsstudiengang „Sonder- und Inklusionspädagogik“. Das alles klingt nach einem riesigen Laden... Schön wär's: Wir leisten die o. g. Aufgaben mit 4 Professor*innen sowie ca. 25 Wissenschaftlichen Mitarbeiter*in-
nen.

Umso bedeutender, dass wir uns mit den beiden obligatorisch zu studierenden Trainingsmodulen „Lehrertraining für Sonderpädagogen“ und „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ zwei sehr aufwändige, kosten- und personalintensive Module für alle vier Fachrichtungen leisten. Und zwar aus vollster Überzeugung ob der thematischen Bedeutung für die Lehramtsausbildung.

Die Themen Beratung & Lehrertraining sind seit mindestens einem Jahrzehnt fester Bestandteil un-
seres Curriculums, und darauf sind wir stolz. Nicht zuletzt dem großen Engagement von Oliver Carnein ist es zu verdanken, dass diese Themen über alle Reformen und Umstrukturierungen hin-
weg in der Ausbildung für das LA-Studium Sonderpädagogik immer ihren festen Platz behalten ha-
ben. Und das ist auch gut so.

Was uns alle eint, ist das Interesse an einer guten LA-Ausbildung. Daran, dass die Studierenden unsere Bildungsstätten verlassen und mit dem, was sie gelernt haben, sprichwörtlich etwas anfangen können. Und mir scheint, hier liegt die ganz große Stärke der ATUS-Arbeitsgruppe.

Sowohl Unterricht selbst, als auch Problemsituationen innerhalb des gesamten sozialen Kontextes drum herum, sind so komplex, dass allein theoretisches Wissen nicht ausreichen kann, um sie erfolgreich zu bewältigen. Theorie ist die Grundlage, es darf aber nicht abstrakt bleiben, sondern es muss vielmehr konkret auf verschiedenste Unterrichts- oder Kontextsituationen bezogen werden, um zur Bewältigung komplexer Realitäten verfügbar zu sein. Und genau hier setzt die Arbeitsgruppe an: Nämlich den Umgang mit solchen Situationen zu trainieren, damit Studierende Kompetenzen an praktischen Beispielen aufbauen können, die sie in realen Situationen variabel abrufen können. Damit wird ein Stückchen Realität bereits in die erste Phase der Lehramtsausbildung integriert – und genau das ist wichtig. Ich persönlich würde ja gern noch viel weitergehen, würde die zweiphasige Lehramtsausbildung zugunsten eines dualen Studienganges aufgeben, würde die Studierenden vielleicht nicht vom ersten Tag an, aber doch sehr früh im praktischen Feld ausbilden, würde einige Orchideen der wissenschaftlichen LA-Ausbildung zugunsten handfester handwerklicher Ausbildung streichen... – aber das ist nochmal ein ganz anderes Thema. Auch, wenn dies vermutlich nicht mal Zukunftsmusik ist, sondern im Rauschen der verschiedensten Professionsinteressen einfach ungehört bleibt, wird das meine Freude am Mitwirken an der heutigen Lehramtsausbildung nicht trüben. Und wenn ich doch mal wieder wütend bin wegen des – meines Erachtens – nicht gerade ausgeprägten Willens zu echten Reformen... also so richtig wütend, so ohne Vokabular aus dem Köfferchen der gewaltfreien Kommunikation... dann lasse ich mich in meiner sozialen Kompetenz einfach von meinem Kollegen Oliver Carnein trainieren.

Fakt ist: Auch in einer solchen dualen LA-Ausbildung würden Lehrer- und Beratungstraining etc. einen sicheren Platz behalten müssen. Denn es bleibt dabei: Komplexe Situationen, wie wir Sie an Schulen und in Beziehungen zu Schülern und Schülerinnen vorfinden, erfordern flexibel abrufbare Kompetenzen – und die müssen trainiert werden.

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ich wünsche Ihnen eine interessante Tagung, inspirierende Vorträge und spannende Diskussionen, aus denen Sie mit vielen neuen Impulsen kommen.

März 2022

Katja Koch (Uni Rostock, katja.koch@uni-rostock.de)

Trainings pädagogischer Kompetenzen – aktuelle Entwicklungen aus ATUS-Sicht

Impuls vortrag - Aktuelle Entwicklungen: Wie werden Trainings zum Strukturelement einer berufsqualifizierenden Lehrkräftebildung?

Dietlinde H. Vanier & Gregor Damnik

Momentan bereitet die Ausbildung von Lehrkräften nur unzureichend auf die Anforderungen und Problemstellungen im Lehrberuf vor. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Ausbildung selbst stark wissens- und wenig anwendungs- oder gar kompetenzorientiert ist. Wie Trainings dazu beitragen könnten, dieses Problem anzugehen, wird im folgenden Beitrag erörtert. Dazu werden nicht nur entsprechende Modelle und Theorien dargestellt, die dazu Hilfestellungen leisten könnten, sondern an zwei konkreten Trainingsbeispielen, die an den Universitäten in Braunschweig und Dresden entstanden sind, Veränderungspotentiale für die Lehrkräfteausbildung illustriert. Abschließend werden daraus Konsequenzen für eine aus Sicht der Autoren notwendige Reform von Inhalten, Lehrmethoden und Strukturen des Lehramtsstudiums abgeleitet.

Training, Lehramt, Lehrkräftebildung, Praxis, Qualitätsoffensive

Aktuelle Entwicklungen in der Lehrkräftebildung

In der aktuellen Debatte bezüglich der Ausbildung von Lehrkräften mangelt es nicht an Kritik zu den momentan vorhandenen Strukturelementen und Prozessen. So fehle seit Jahren sowohl Kohärenz zwischen den Lehrangeboten für Studierende an den Universitäten als auch zwischen den Inhalten der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung (Oelkers, 2021). Auch neige universitäre Lehrkräftebildung dazu, „Können vom Wissen her“ zu denken und „Kompetenzdiagnostik“ tendenziell als „Wissensdiagnostik“ zu betreiben (Neuweg, 2022, 24). Wenn aber Lehrkräftebildung tatsächlich mit Blick auf Könnerschaft umgestaltet werden sollte, dann ist ein Blickrichtungswechsel unerlässlich. Zu fragen wäre dann: „Was tun erfahrene und kompetente Könn*innen, wie regulieren sie ihr Tun (...) und welches explizite Wissen in den Prozess des Könnens einzuspeisen erweist sich an welcher Stelle in welcher Weise als förderliche oder vielleicht gar notwendige Bedingung?“ (Neuweg, 2022, 24). Neuweg konstatiert diesbezüglich eine Verwechslung von Kausalfaktoren und dispositionalen Konstrukten. Dass in der Lehrkräftebildung kein direkter Weg vom Wissen zum Können führt, ist hinreichend belegt, die entsprechende Denkfigur wird zunehmend kritisch diskutiert (Rothland, 2021; Lipowsky, 2021) und schließt die in Modulen lehrerbildender Studiengänge weitläufig thematisierte Reflexionsfähigkeit ein. Mit Blick auf die Ergebnisse von TEDS-M formuliert Neuweg die schon fast ketzerische Frage: „Welchen Sinn soll der Aufbau von Reflexionskompetenz eigentlich

haben, wenn diese mit Handlungsfähigkeit so lose verbunden ist, dass ihre Effekte auf das praktische Können unterhalb der Messbarkeitsschwelle liegen?“ (Neuweg, 2022, 24). Kurz: Aus hinreichend empirisch belegten, aber fragmentarisch bleibenden Gelingens- und Wirkungskonstellationen von Lehr-Lern-Prozessen entsteht nicht von selbst Professionswissen bzw. eine daran orientierte und darin mündende Handlungs- und Reflexionstheorie für Lehrende in den drei Phasen der deutschen Lehrkräftebildung (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, 153).

Auch die jüngst eingerichteten Bundesmittel (z. B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung), die aktiv diesen Problemen entgegentreten sollten, konnten daran kaum etwas ändern. So konstatiert Altrichter bereits 2016, dass die Qualitätsoffensive insgesamt zwar strukturell ausbaufähig sei, aber auch fragil und überwiegend hochschulbezogen bleibe. Dieser Einschätzung folgen auch die Autoren dieses Beitrags. So scheinen diese umfangreichen Bundesmittel vor allem dazu eingesetzt worden zu sein, bestehende Ideen und Projekte an den Universitäten bzw. an einzelnen Professuren voranzutreiben oder nachzufinanzieren. Grundständig durchdachte Änderungen im Curriculum oder in den Prozessen und Strukturen der Lehrkräftebildung an deutschen Universitäten gab es nur selten. Weder die Kohärenz zwischen den drei Phasen noch der zwischen der ersten und zweiten Phase vorhandene „Praxisschock“ konnte durch mehr handlungsorientierte Anteile während des Studiums behoben werden. Insofern stimmen wir nach wie vor der Einschätzung von Gottein (2016) und Wahl (2020) zu, dass in der momentanen Ausbildung die Kluft zwischen Wissen und Handeln nicht zu überbrücken sei und dass damit die gegenwärtige Lehrkräftebildung nicht hinreichend berufsvorbereitend wirke. Dabei liegen durchaus Konzepte, Formate und evidenzorientierte Vorschläge vor, die die Schwachstellen in der universitären Lehrkräftebildung beheben könnten. Nicht mit einem „großen Wurf“, aber im Sinne dessen, was durch die Qualitätsoffensive angestrebt, allerdings u. E. nicht erreicht wurde.

Blickrichtungswechsel

Unterrichtsbezogene Berufsfähigkeit beruht auf einem in sich kohärenten Ensemble von Wissen und Können, das inhaltlich und strukturell durch die je spezifischen Anforderungen in der Alltagspraxis bestimmt ist. Die Anforderungsstrukturen lassen sich als zwei Bereiche, nämlich als Erzeugen einer inhaltlichen, zeitlichen und sozialen Organisation von Unterricht bzw. von entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements in der Erwachsenenbildung sowie als kontinuierliche situationsangemessene Handlungsanpassung beschreiben, die sich teils überlagern. Nach Dreyfus & Dreyfus stehen Student*innen im Praktikum und Referendar*innen vor der Herausforderung, „vom regelgeleiteten ‘Know-that’ zum erfahrungsbasierten ‘Know-how’“ zu gelangen (1987, S. 41), wobei sie einen mindestens fünfstufigen, mehrjährigen Entwicklungsprozess vom Novizen zum Experten annehmen. Dieser Prozess verläuft – wie schon gesagt – weder vorhersehbar noch über Nachahmung und/oder Wissenserwerb allein und ist weiterhin mit dem Problem verbunden, dass das von den Novizen angestrebte, implizite Expertenwissen von letzteren nur unzureichend explizierbar ist und dass stark vereinfachte Schemata, die es Novizen ermöglichen, im komplexen Unterrichtsgeschehen ansatz-

weise planvoll zu handeln, für Experten inzwischen belanglos geworden sind. So unerlässlich Praxiselemente sind, um ausschnitthaft Handlungskompetenzen im Studium zu erwerben, so unzureichend ist der Versuch, dies über Nachahmung zu bewerkstelligen. Novizen können gar nicht anders als die Komplexität der wahrgenommenen Unterrichtssituation auf wenige Oberflächenmerkmale zu reduzieren (Dreyfus & Dreyfus, 1987, 227), sich an ihrer eigenen langjährigen Unterrichtserfahrung als Schüler*innen zu orientieren und ihren maßgeblich daraus resultierenden subjektiven Theorien zu folgen.

Wahls – für alle drei Phasen geltendes – Postulat „Handeln kann man nur handelnd erlernen“ (2020, 201) lässt sich offenbar vor allem in solchen Situations- und Seminartypen realisieren, in denen Phasen der Einlassung auf konturierte und kohärente Wissensbereiche mit Phasen der Einlassung auf eine simulierte oder vorfindliche Wirklichkeit miteinander verschränkt und begleitend reflektiert werden. Neuweg sieht diese vor allem am Ende eines Lehramtsstudiums als „zweisemestrige Praxisvorbereitungsphase“, in der „die Denkfiguren Technologie und Training zu ihrem Recht“ kommen – unter der Voraussetzung, einer strengen Inhaltsselektion seitens der lehrerbildenden Fakultäten bzw. Hochschulen und einer „Konzentration auf das relativ Wenige, das guten Gewissens als wissenschaftlich abgesichertes Handlungsrezept vermittelt werden kann“. Ferner benennt Neuweg als Voraussetzung: eine „bündige Aufbereitung für die Studierenden“, eine „Integration in ein zusammenhängendes System“ und vor allem: Training. Es ist dies die Stelle, an der sich „Lehrerbildung auf jenes Bestimmte und Verbindliche festlegen muss, das dann wirken kann und von dem mit Recht beklagt wird, dass es derzeit nicht existiert“ (Neuweg, 2020, 280).

Allerdings ist festzustellen, dass Trainings „zwar seit nunmehr gut 50 Jahren gleichsam im Schatten der traditionellen Lehrerbildung praktiziert, allerdings nicht systematisch diskutiert, in den Gesamtrahmen der Lehrerbildung integriert und flächig implementiert werden“ (Neuweg, 2022, 69). Die Denkfigur *Training* steht für ein systematisches, Komplexitätsreduziertes Einüben von Könnenselementen (bzw. Verhaltenselementen) entlang forschungsbasierter inhaltlicher Linien. So können in der Unterrichtsforschung mit hoher Bedeutung für lernwirksamen Unterricht hinterlegte Bereiche wie kognitive Aktivierung von Lernenden oder Aufgabenformate theoretisch fundiert, ausschnittsweise handelnd erprobt, reflektiert, erneut erprobt usw. werden, um anfängliches Handlungswissen aufzubauen. Der nächste Abschnitt zeigt die Definition und Wirkelemente von Trainings noch einmal im Detail.

Trainings als Mittel zum Erwerb von Handlungswissen

Nach unserem Verständnis, aber auch nach Autoren wie Wahl, besteht eine erfolgversprechende Innovationsstrategie zu oben genannten Problemen darin, „alle wesentlichen Inhalte eines Studiums durch ausreichend langes Erproben schrittweise in die jeweils eigene Handlungssteuerung“ zu integrieren (Wahl, 2020, 207). Dies meint einerseits, dass Gelerntes in Praxisphasen wie Praktika oder schulpraktische Übungen aktiv umgesetzt und anschließend reflektiert werden müsste. Andererseits könnten dafür Lehrformen eingesetzt werden, die bereits während des Studiums aktives Umsetzen als Teil ihres Selbstverständnisses aufweisen und somit eine Integration von Gelerntem

in Handeln fördern. Solche Lehrformen sind beispielsweise Formate wie das so genannte Micro-Teaching (Zifreund, 1976; zusammenfassend: Klinzing, 2002; Beispiel zur Umsetzung: Höppner et al., 2015) oder eben in diesem Beitrag adressierte Trainings.

Fries & Souvignier (2009) bezeichnen eine Lehrveranstaltung nur dann als Training, wenn es sich um eine „strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention handelt, in der mittels wiederholter Ausübung von Tätigkeiten die Absicht verfolgt wird, Fertigkeiten und Fähigkeiten auszubauen oder zu verbessern.“ (S. 403). In der Definition fällt auf, dass Trainings zumindest drei Merkmale aufweisen, die in klassischen Lehrveranstaltungen kaum oder nur anteilig zu finden sind. So geht es in Trainings um...

1. ... mehrere aufeinander aufbauend organisierte Themen, die im Gegensatz zu klassischen Veranstaltungen wie z. B. (Ring-)Vorlesungen oder (Referate-)Seminaren also eine innere Kohärenz aufweisen müssen (Merkmal 1: Strukturiertheit).
2. ... Veranstaltungen, die Raum zur mehrmaligen Bearbeitung von Inhalten bieten. Dieses Vorgehen entspricht selten den Prozessen in klassischen Lehrveranstaltungen. Dies trifft nach unserer Erfahrung besonders auf Seminare im Lehramt zu. So werden Themen normalerweise wochenweise abgehandelt, eine Chance zur Verbesserung oder Einübung (z. B. nach Praktika) von beispielsweise Fähigkeiten zum adäquaten fragend-entwickelndem Unterricht oder zum Geben von qualitativ hochwertigem Feedback (z. B. Narciss et al., 2020) besteht kaum (Merkmal 2: Übungszeit).
3. ... den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten und damit um Inhalte, die nicht nur theoretisch erläutert, sondern aktiv angewendet werden müssen. Gerade dieses Element steht im Widerspruch zu Lehrformaten wie Vorlesungen, in denen Inhalte zwar tiefstinnig theoretisch durchdrungen werden, in die eigene Handlungssteuerung jedoch nur unzureichend integriert werden können (Merkmal 3: Anwendungsorientierung).

Gängige Instruktionsmodelle, die vornehmlich für das Erlernen von komplexen kognitiven Fertigkeiten entwickelt wurden, was das Unterrichten zweifelsohne darstellt, beinhalten alle drei Merkmale, werden aber in der Umsetzung der Lehrkräftebildung bisher fast gänzlich ignoriert. So zeigt beispielsweise das 4C/ID-Modell von van Merriënboer (1997) bzw. van Merriënboer, Clark & de Croock (2002) auf, dass das Erlernen von komplexen kognitiven Fertigkeiten dann gut funktioniert, wenn Lernende eine Vielzahl von systematisch in ein Curriculum eingebauten Lernaufgaben bekommen (vgl. Merkmal 1: Strukturiertheit), die nicht nur theoretisch durchdacht, sondern aktiv umgesetzt werden müssen (vgl. Merkmal 3: Anwendungsorientierung). Sie erhalten dabei zunächst Aufgaben, die in ihrer Komplexität stetig zunehmen bzw. in denen die Hilfestellungen im Sinne eines Scaffolds durch die Dozierenden stetig abnehmen. Zeitgleich erhalten die Studierenden sowohl generisches Wissen zu den Aufgaben als auch domänenspezifische Tipps durch den Dozierenden und können bei Problemen Teilaufgaben auch systematisch üben (Merkmal 2: Übungszeit). Wie diese Ideen in konkreten Beispielen umgesetzt werden könnten, zeigt das nächste Kapitel, bevor auf Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung in ihrer Gesamtheit am Ende des Beitrags eingegangen werden wird.

Umsetzung der Strukturmerkmale am Beispiel des Trainings zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ an der TU Dresden

Das Training „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ richtet sich an alle Studierenden im Lehramt. Es wurde bisher über den sog. Ergänzungsbereich an der TU Dresden ein- bis zweimal pro Semester angeboten und von den Studierenden gut angenommen. Dies ist einerseits aus den Evaluationsergebnissen zu lesen und andererseits an der zum Teil erheblichen Warteliste festzustellen (vgl. Damnik et al., 2020). Im Zuge des Ausbaus des Lehramts mit Querschnittsthemen wie Digitalisierung und Heterogenität bzw. Inklusion wird aktuell diskutiert, inwiefern Formate wie das Training verbindlich im Lehramtscurriculum eingebunden werden können bzw. sollten. Unter Rückbezug auf die dadurch nötigen Personalmittel und Lehrräume wird das Training jedoch auch in den Folgejahren wohl weiterhin (nur) wahlbegründeten Charakter aufweisen, auch wenn es zu oben benannten Querschnittsthemen verpflichtende Module im Lehramtsstudium an der TU Dresden geben wird.

Im Sinne der Trainingsdefinition bzw. des 4C/ID-Modells erhalten die Lernenden im Training zunächst generisches Wissen zum Lehren und Lernen mit und über digitale Medien mittels drei Grundlagenmodulen (vgl. Abb. 2). Diese Grundlagenmodule werden durch drei Praxismodule ergänzt, in denen das theoretisch anlegte Wissen weiter vertieft werden kann. Wichtige Themen wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen *mit* und *über* digitale Medien werden dabei im Sinne einer Spirale mehrfach behandelt, wobei sie dabei immer spezifischer und detaillierter werden (vgl. Merkmal 1: Strukturiertheit). Jedoch bearbeiten die angehenden Lehrkräfte bereits während der Grundlagenmodule sowohl Theorieanteile mittels Lehrtexten (beispielsweise ein Text zum SAMR-Modell, vgl. Hamilton, Rosenberg, & Akcaoglu, 2016), als auch Praxisanteile mittels Lernaufgaben, die ebenfalls im Sinne einer Spirale in ihrer Komplexität stetig zunehmen. So beurteilen sie in den Aufgaben beispielsweise Situationen im Sinne des Datenschutzes oder Ausarbeitungen von Lernenden im Sinne des Urheberrechtes, bei welchen die Ausgangsbedingungen immer schwieriger werden (vgl. Merkmal 3: Anwendungsorientierung). Bei der Bearbeitung der Aufgaben erhalten die Lernenden von den Dozierenden domänen spezifische Tipps, die an ihre jeweiligen Fächerkombinationen geknüpft sind.

In den drei anschließenden Praxismodulen planen die Lernenden selbstständig eine Lehreinheit mit den dazugehörigen digitalen Medien bzw. digitalen Themen, wodurch sie wiederkehrende Teiltätigkeiten der Auswahl, des Einsatzes und der Reflektion der Medien im bzw. für den Unterricht im Sinne der Part-task Practice üben bzw. automatisieren können (vgl. Merkmal 2: Übungszeit). Abbildung 2 illustriert den Ablauf des Angebots.

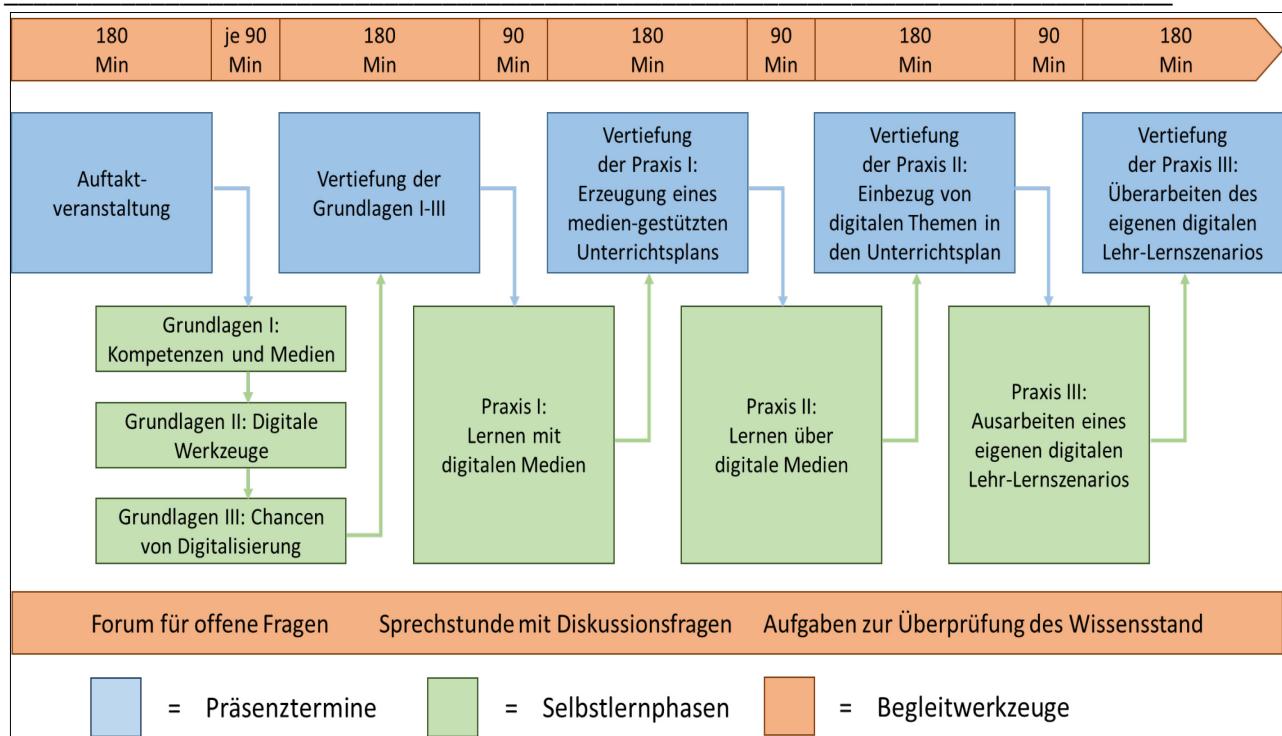


Abb. 2 Aufbau und Ablauf des Trainings "Lehren und Lernen in der digitalen Welt"

Der konkrete Inhalt des Trainings „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ baut auf zwei Kompetenzmodellen auf: (a) auf dem Modell für digitale Kompetenz von Lehrenden der Europäischen Kommission (DigCompEdu; Redecker & Punie, 2017) und (b) auf dem Modell für Kompetenzen in der digitalen Welt der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2017). Der Inhalt des Trainings kann im Detail in einem Artikel von Damnik et al. (2020) nachvollzogen werden. Wichtig ist für diesen Beitrag jedoch die Umsetzung der drei Strukturmerkmale von Trainings, welche es Lernenden erlaubt, Inhalte des Lernangebots durch aktives Erproben schrittweise in die eigene Handlungssteuerung zu integrieren (vgl. Wahl, 2020), indem sie im geschützten Trainingsraum mit Situationen konfrontiert werden, die sie später im Beruf bewältigen werden müssen (z. B. Beurteilung des Datenschutzes oder Urheberrechtes).

Umsetzung der Strukturmerkmale am Beispiel der „Braunschweiger Trainingsmodels (1996 – 2018) von Heck (Vanier), Jürgens & Krause und des „Lerncoaching-Trainings“ von Vanier

Das Braunschweiger Trainingsmodell ist 1996 als kollegiales Kooperationsprojekt in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der TU Braunschweig entstanden und war als Angebot für alle interessierten Lehramts- und Diplompädagogik-Studierenden gedacht. Es war als freiwilliges, modularisier-

tes, systematisch aufgebautes Trainingsangebot konzipiert, in das ausgewählte reguläre Lehrveranstaltungen integriert wurden. Zielvorstellung war einerseits eine Verknüpfung von Trainingsansätzen, Lehre und Forschung, andererseits bei Studierenden grundlegende handlungsbezogene Kompetenzen im Blick auf ihre nachfolgende Berufstätigkeit in Schule und Erwachsenenbildung aufzubauen. Dies implizierte auch die Fähigkeit, Gruppen von Kindern und/oder Erwachsenen im ausgewählten Schwerpunkt zu trainieren (vgl. auch Abb. 4). Die vier Schwerpunkte waren:

Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)

Konflikttraining

Kommunikations- und Methodentraining

Selbstlern-Kompetenztraining (SLK).

Aufgrund der knappen personellen Ressourcen wurde den Studierenden ein hohes Maß an Selbstorganisation abverlangt, zudem funktionierte das Trainingsmodell nach dem Multiplikatorenprinzip, d. h. Basistrainings wurden von schon erfahrenen Studierenden als Trainings unter Anleitung des Lehrtrainerteams oder als Prüfungstraining angeboten (vgl. auch Abb. 3). Über die vorgesehenen Lehr- und Trainingsveranstaltungen hinaus trafen sich die Studierenden in Supervisionsgruppen und nahmen an der Veranstaltung „Trainingstheorie“ teil.

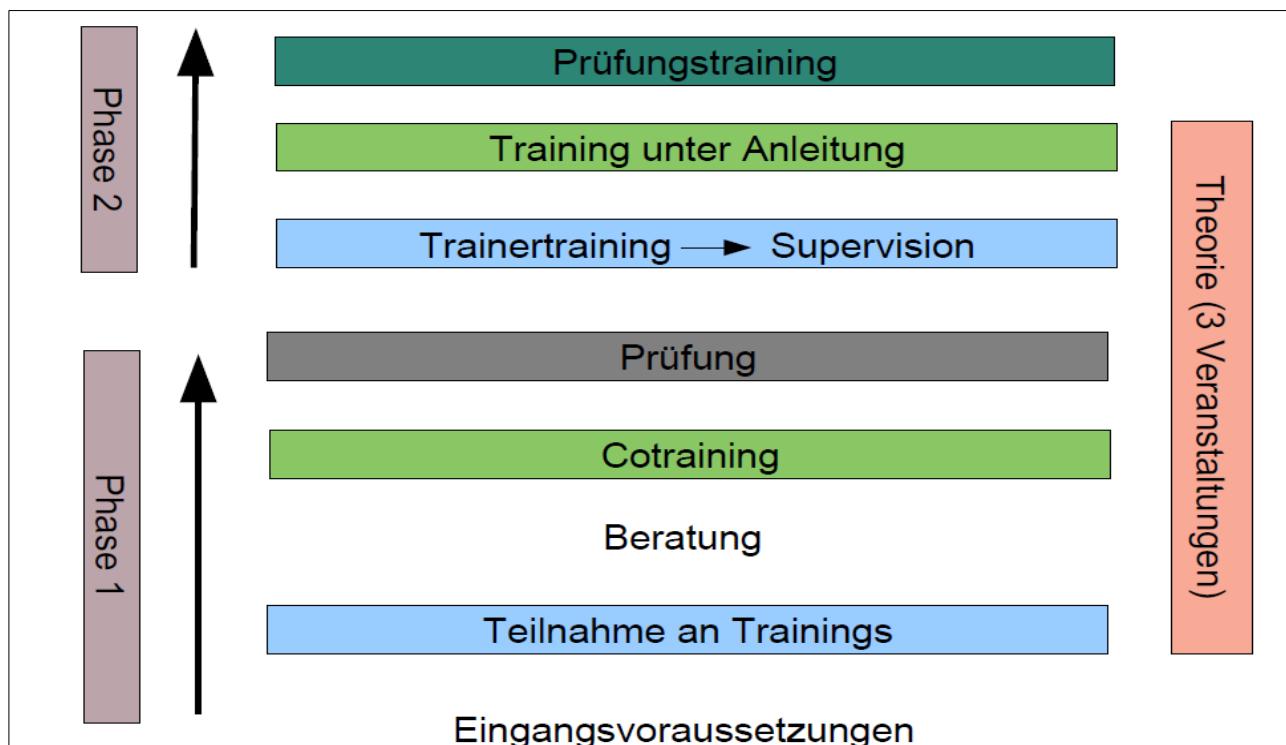


Abb. 3 Überblick über den prinzipiellen Aufbau des Trainings

Aus dem Braunschweiger Trainingsmodell sind etliche Promotions- und Masterarbeiten hervorgegangen, die trainingsbezogenen Lehrveranstaltungen wurden mit den universitätsweit eingesetzten Evaluationsbögen fortlaufend überprüft. Da das Braunschweiger Trainingsmodell – wie die meisten Trainings – nicht strukturell verankert war, sondern über mehr als 20 Jahre als kollegiales Projekt von uns angeboten wurde, fand es pensionierungsbedingt 2018 sein Ende.

Trainings zum Erwerb von Lerncoaching-Kompetenzen

Nachfolgend wurde für erziehungswissenschaftliche Bachelor-Studierende das Modell TRAUBE (Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell) entwickelt, das Aspekte sozialpsychologischer Beratung fokussiert. Für Master-Studierende des Studiengangs Organisation – Governance – Bildung (OGB) entstand in Anlehnung an die Lehrveranstaltung „Lernberatung und Lerncoaching“ ein freiwilliges Trainingsangebot über zwei bis drei Semester, das mit einer qualifizierten Bescheinigung für die Studierenden abschließt. Auch hier wurden inhaltlich relevante Veranstaltungen einbezogen sowie Seminare um Trainingselemente, Triadenarbeit, begleitendes Peer-to-Peer-Coaching erweitert. Die Studierenden verbrachten zwischen 160 und 180 Stunden (verteilt über 2 – 3 Semester) mit Wissens- und Kompetenzerwerb im Bereich Lernberatung und Lerncoaching.

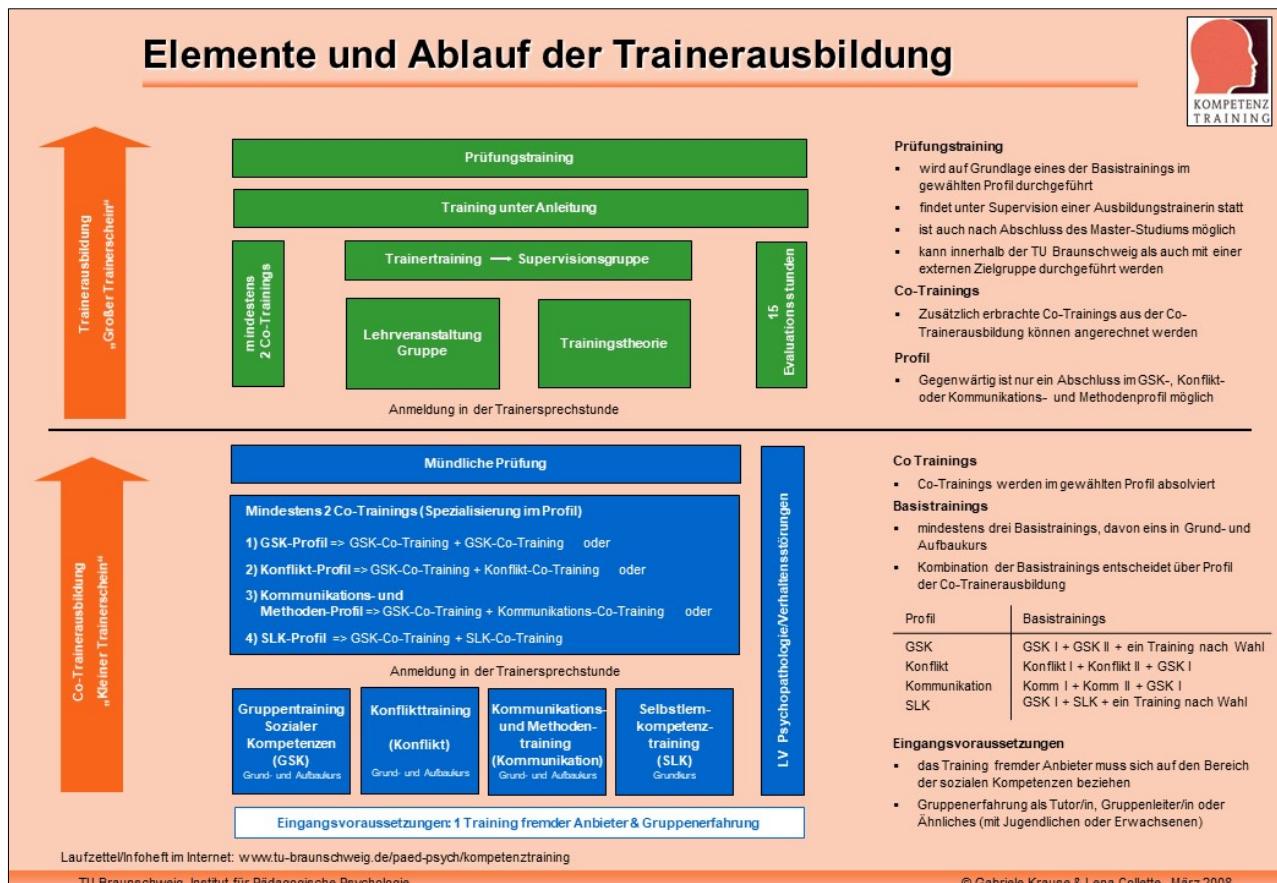


Abb. 4 Detaillierter Aufbau des Trainings

Neben grundlegendem Wissen über Beratungs- und Coachingansätze wird hierbei das Kieler Modell Lerncoaching von Pallasch & Hameyer (2012) thematisiert. Das Training folgt der in der Lehrkräftefortbildung inzwischen intensiv diskutierten Idee der Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (Lipowsky, 2021; Wahl, 2020). Nach einer wissensorientierten Sequenz folgt eine Teamlernphase oder Triadenarbeit, eine Feedback- und Reflexionsphase im Plenum, eine Vertiefung oder Weiterarbeit usw. Zwischen den Trainingssitzungen (2 – 3 Stunden) arbeiten die Triaden selbstständig an Frage- oder Aufgabenstellungen weiter. Die sich anschließende Trainingssitzung beginnt

dann mit den Triadenergebnissen, es folgt eine weitere Sequenz zum Wissensaufbau usw. Zudem gibt es monatliche Trainingstreffen, begleitende Triadenarbeit, dokumentierte Lerncoaching-Gespräche (meist mit Studierenden) sowie Reflexions- und Lektürerunden, ausgehend von Arbeitsergebnissen der selbstorganisierten studentischen Gruppenarbeit.

Durch die Pandemie kam für drei Jahre keine studentische Trainingsgruppe (9 – 15 Studierende) zustande. Allerdings wurde in diesem Zeitraum ein digitales Lerncoaching-Training für Lehrbeauftragte der Johanniter entwickelt, etabliert und evaluiert. Der selbst eingeschätzte, mit einem standardisierten Fragebogen erhobene Kompetenzzuwachs entspricht weitgehend dem, was aus früheren Evaluationen für die in Präsenz stattfindenden Veranstaltungen zum Lerncoaching bekannt war. Auch die Triadenarbeit in Breakout Rooms gelingt – unbeschadet anfänglicher Teilnehmer*innen-zweifeln – gut. Trainer*innen können virtuell „durch die Räume“ gehen, Gesprächssequenzen anschauen, Feedback dazu geben oder Fragen stellen. Zudem wurden in diesem Zeitraum auch universitäre Lehrangebote zum Themenfeld Beratung und Coaching im Masterstudiengang in eine digitale Form überführt. Die entsprechenden Konzeptionserfahrungen aus dem Bildungsbereich der Johanniter wurden für halbstandardisierte Trainingsseminare genutzt, die nun digital, hybrid oder präsent durchgeführt werden können, ohne sie jeweils in ihrer Grundstruktur verändern zu müssen. Wie schon im Braunschweiger Trainingsmodell gibt es auch im Lerncoaching-Training so genannte Prüfungstrainings. D. h. es wird ein Lerncoaching mit einem (sich zur Verfügung stellenden) Coachee durchgeführt, aufgenommen und anschließend gemeinsam mit der Trainerin/dem Trainer reflektiert. In der selbstorganisierten Triadenarbeit sind die Studierenden (bzw. die Lehrbeauftragten) unter sich, das Feedback wird jeweils von der zuhörenden Person gegeben, die Rollen werden bei jedem Durchgang gewechselt. Es muss also von einer trainings- und coachingerfahrenen Person festgestellt werden, ob die Studierenden jederzeit ohne „kaschierte“, implizit herabsetzende Bemerkungen o. ä. auf Trainingsteilnehmer*innen reagieren, die sich kritisch äußern, etwas in Frage stellen oder denen etwas nicht gleich gelingt. Auch entwicklungs- und kompetenzorientiertes Feedback muss geübt werden. Ebenso das Führen hilfreicher Gespräche mit Peer-Coaches mithilfe eines Coaching-Formates. Im Lerncoaching – so auch im Kieler Modell – wird häufig das auf John Whitmore zurückgehende Format GROW zur Strukturierung der Coaching-Gespräche genutzt. Das Akronym steht für „Goal – Reality – Options & Obstacles – Will“ (Whitmore, 1994) und ist nicht nur wegen seiner Kürze beliebt, sondern auch weil es den Grundgedanken von Coaching, nämlich Menschen bei ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung zu begleiten, ausdrückt. Und dies geschieht eben über hilfreiche Gespräche, über das Anregen von Reflexionen und Handlungsvarianten im Sinne einer strukturierten Hilfe zur Selbsthilfe.

Wenn das gelingt haben Studierende einen Professionalisierungsschritt gemacht, der über Theorie-aneignung allein nicht zu erreichen ist. Dieses Vorgehen sollte jedoch nicht nur für singuläre Veranstaltung gelten, sondern für die Lehrkräftebildung im Gesamten leitend sein (Wahl, 2020; Vanier, 2022, 2013).

Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung

Anhand der zuvor exemplarisch beschriebenen Trainings sowie deren struktureller Wirkelemente möchten die Autoren eine Diskussion anregen, wie durch Trainings pädagogischer Kompetenzen die Ausbildung von Lehrkräften an deutschen Hochschulen substanzial verbessert werden kann. Dafür müssten Veränderungen auf drei Ebenen im Lehramtsstudium erzielt werden: Inhalt, Lehrmethode und Struktur.

Zunächst ist der *Inhalt* in der Lehrkräftebildung nicht hinreichend definiert. Soll es in der Ausbildung an Universitäten sowie in der Ausbildung an den pädagogischen Hochschulen darum gehen, berufsqualifizierende Kompetenzen zu erwerben oder wissenschaftliches Know-how zu erlangen? Sollen für Praxisprobleme wie z. B. Unterrichtsstörungen eher Handlungskompetenzen vortrainiert oder nur fachspezifische theoretische Modelle durchdacht werden? Hier bleiben Zielstellung und Inhalt des Lehramtsstudiums äußerst vage. Darüber hinaus werden die Inhalte des Studiums häufig nicht an den Anforderungen des Berufs orientiert, sondern stammen aus der Angebotsstruktur der ausbildenden Einrichtung (z. B. Universität). So werden Veranstaltungen von Fachstudierenden (z. B. der Mathematik) für die Lehrkräfteausbildung (z. B. Mathematiklehramt) einfach „mit genutzt“, wodurch die Inhalte sich eher an wissenschaftlichen denn an handlungsleitenden Prinzipien orientieren.

Darüber hinaus stehen *Inhalte* und die *Lehrmethode* während des Studiums häufig im Widerspruch. Beispielsweise werden Inhalte wie die Aktivierung von Lernenden in Vorlesungen abgehandelt oder digitale Lernformen im Seminar mittels eines Vortrages vor Ort besprochen. Dadurch hat die Ausbildung zum Unterrichten an Hochschulen jedoch aktuell nur wenig Modellcharakter für die spätere Praxis der Lehrenden (vgl. Reusser, 2003). Der pädagogische Doppeldecker (Wahl, 2020) wäre hierzu eine Alternative. Aber auch insgesamt sollte die Anzahl und Dauer von Praxisphasen im Studium erhöht werden. Wie weiter oben im Beitrag diskutiert wurde, meint dies nicht unbedingt nur, Praktika oder schulpraktische Übungen auszubauen, sondern auch Lehrformen und -methoden, wie Trainings, einzusetzen (vgl. dazu auch Lipowsky und Rzejak, 2021), in denen Lernende kein „Träges Wissen“ erwerben (vgl. Renkl, 1996), sondern Erlerntes noch während der Veranstaltung aktiv ausprobieren und somit vertiefen können.

Letztlich schafft die Struktur des Studiums aktuell zu wenig Raum, Inhalte mehrfach zu durchdringen und eigenes Handeln reflektieren und modifizieren und damit üben zu können. Die singulär angebotenen und wenig verzahnten Module während des Studiums, deren Bestehen nicht etwa mit der Prüfung einer Handlungskompetenz, sondern häufig mit einer wissensbasierten MC-Klausur abgesichert wird, müssten hierfür zu einem Spiralcurriculum umgearbeitet werden. Wie dies im Detail für einzelne Studienabschnitte aussehen könnte, zeigt beispielsweise für die schulpraktischen Übungen das Potsdamer Modell der Lehrerbildung (vgl. z. B. Rother, Löweke & Tosch, 2018).

Literatur

- Altrichter, H. (2016). Einblicke in die Ergebnisse der Evaluation der ersten Förderphase (Interview). In *Meilensteine der Lehrkräftebildung. Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“*. (S.61-67). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Damnik, G., Riebeck, S., Hoffmann, F., Nenner, C., & Bergner, N. (2020). Lehren und Lernen in der digitalen Welt – ein Lernangebot für zukünftige Lehrkräfte im Blended-Learning-Format. In C. Müller Werder & J. Erlemann (Hrsg.). *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen* (S.49-57) Münster: Waxmann.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, St. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S.402-419). Heidelberg: Springer.
- Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). Examining the Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model for technology integration. *Tech Trends*, 60, 433-441.
- Heckt, D. H. (Vanier, D. H.), Krause, G. & Jürgens, B. (2006). *Kommunizieren. Kooperieren. Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höppner, C., von Keyserlingk, L., Körndle, H. & Proske, A. (2015). Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung - Microteaching als praxisnahes Lehrkonzept. *Report Psychologie*, 40(4), 152-162.
- Jürgens, B. & Krause, G. (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kauffeld, S. & Gessnitzer, S. (2018). *Coaching. Wissenschaftliche Grundlagen und praktische Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über 35 Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194-214.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. Sonderdruck aus: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2021): *Die Qualität kooperativen Lernens beobachten und verbessern*. Workshop am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), 11.10.2021.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 01.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>.
- Narciss, S., Hammer, E., Damnik, G., Kisielski, K., & Körndle, H. (2020). Promoting Prospective Teacher Competencies for Designing, Implementing, Evaluating, and Adapting Interactive Formative Feedback Strategies. *Psychology Learning & Teaching*, 20(2), S. 261-278.

- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können.* Münster & New York: Waxmann.
- Oelkers, J. (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In G. Casale et al. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland: Nationale Formate und 'cross culture'* (S. 258-275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung.* Weinheim und München: Juventa.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital competence framework for educators (DigCompEdu).* Brussels: European Union.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78-92.
- Reusser, K. (2003). "E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(2), 176-191.
- Rother, S., Löweke, S., & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung: Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S.43-58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam
- Rothland, M. (2021). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft* 49(2). doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“.* Berlin.
- van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E. & de Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50, 39-64.
- Vanier, D. H. (2022). *Ein neues Bildungsverständnis braucht eine andere Lehrkräftebildung.* Vortrag am 13.5.2022 auf der Tagung „Schule und Bildungsgerechtigkeit nach Corona“ an der Ev. Akademie Loccum.
- Vanier, D. H.: Lerncoaching in der Lehrerbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 54-58.
- Vanier, D. H. (2013). Professionalisierung durch Trainings? In B. Jürgen & G. Krause (Hrsg.): *Professionalisierung durch Trainings* (S.33-53). Aachen: Shaker.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Whitmore, J. (1994). *Coaching für die Praxis.* Frankfurt/M.: Campus.
- Zeichner, K. M. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerbildung. Forschungsstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung*, 39(3), 263-278.
- Zifreund, W. (1976). *Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse.* Weinheim: Beltz.

Dr. Gregor Damnik (TU Dresden, gregor.damnik@tu-dresden.de)

arbeitet derzeit am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der TU Dresden im Projekt Schullogin, welches das zentrale Eingangsportal für digitales Lehren und Lernen an sächsischen Schulen darstellt. Interessen und Forschungsschwerpunkte sind außerdem die Entwicklung und Evaluation von kompetenzbasierten Trainings sowie das Lehren und Lernen mit und über digitale Medien.

Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier (TU Braunschweig, d.vanier@tu-braunschweig.de)

lehrt an der TU Braunschweig mit den Schwerpunkten Beratung & Coaching, Projektarbeit sowie Berufsorientierung. Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Inklusion (Modellprojekt Klassenassistenz, Teamentwicklung, kooperatives Lernen) und Fortbildungsforschung (u.a. Kompetenzprofile für Fortbilder*innen). Sie ist als Expertin für das Nieders. Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) tätig (Fortbildung für Fortbildende) sowie als wissenschaftliche Begleitung für das Modellprojekt Bildungsberatung in der Region Braunschweig und bei den Johannitern für das Implementieren kooperativer Lehr-Lern-Formen im gesamten Bildungsbereich. Zudem ist sie als Lehr-Coach und Lehr-Trainerin tätig.

Tagungsreflexion

Norbert Havers

1. Die Durchführung von Lehrertrainings – insbesondere Microteaching mit Video-Feedback – ist eine *hoch effektive Methode zur Vermittlung von Unterrichts- und Sozialkompetenz*. John Hattie untersuchte in seiner ursprünglichen Studie 138 Einflussfaktoren auf den Unterrichtserfolg. Microteaching erreichte dabei mit einer Effektstärke von 0,88 den vierthöchsten Rangplatz. Die traditionelle akademische Lehrerbildung (initial teacher education programs) erreichte dagegen nur einen der letzten Rangplätze, nämlich den Rangplatz Nummer 124 (Hattie, 2013). Die Effektstärke war auch bei Berücksichtigung weiterer Studien bis zum Jahr 2021 nur 0,1, also nahe null (www.visiblelearningmetax.com).
2. Die Effektivität von Lehrertrainings ist Fachleuten seit langem bekannt. Trotzdem werden *die Entwicklung und die Weiterentwicklung von Trainings nicht gezielt gefördert*: Von den 500 Millionen €, die der Bund für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Verfügung gestellt hat, wurde nach meiner Schätzung weniger als ein Prozent für Lehrertrainings ausgeben (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de). Eines der ganz wenigen Trainings, das von der Qualitätsoffensive gefördert wurde, ist das Classroom-Management-Projekt von Gesa Ude und Lena Hannemann (Hannemann, Uhde & Thies, 2019).
3. Lehrertrainings eignen sich besonders zur *Verbesserung der Interaktion mit den Schülern*. Die hierfür benötigte Einfühlung und das erforderliche pädagogische Geschick lassen sich durch traditionelle Formen der Lehrerbildung kaum vermitteln (Havers & Toepell, 2002).
4. Entscheidend für die Effektivität von Trainings sind *konkrete, klare Ziele und die Qualität des Feedbacks* (Fuknik u. a., 2011). Diese Klarheit erreicht man meist nicht im ersten Anlauf, sondern nur durch ständige Erprobung und Verbesserung. Im Grunde ist ein Lehrertraining nie fertig. Es lässt sich immer noch weiter präzisieren und verbessern.
5. Die größten *Fortschritte in der Weiterentwicklung* von Lehrertrainings wurden in den letzten Jahren auf dem Gebiet des *Feedbacks* erzielt. Ich möchte hier auf die Vorträge von Gaby Krause und Christin Höppner während der vergangenen ATUS-Tagungen hinweisen (Krause, 2019a & 2019b; Höppner u. a., 2019) sowie auf den Workshop von Kira Weber auf der Tagung im Jahr 2022 (Weber, 2022).
6. Für die Akzeptanz von Lehrertrainings ist es wichtig, *zu welchem Zeitpunkt der Lehrerbildung* sie angeboten werden. In Braunschweig hat man gute Erfahrungen mit Trainings gemacht, die *vor dem schulpädagogischen Praktikum* stattfinden (Hannemann, Uhde & Thies, 2019). In München bieten wir unser Classroom Management-Training *unmittelbar vor Beginn der Referendarzeit* an (Havers, 2006). Vielen der angehenden Referendare brennt nämlich die

Frage unter den Nägeln: „Wie soll ich im Referendariat mit schwierigen Schülern und schwierigen Klassen zureckkommen?“

7. Trotz ihrer nachgewiesenen Effektivität haben die Trainings bisher noch keinen festen Platz in der Ausbildung von Lehrkräften gefunden. Der neu entwickelte Core-Practices-Ansatz bietet die Chance für eine *bessere Integration der Trainings* in ein reformiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung (Fraefel & Scheidig, 2018; Fraefel, 2020).

Literatur

- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344 – 364. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18855/pdf/BzL_183_344-364_Fraefel_Scheidig_Mit_Pragmatik.pdf.
- Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht*. Bern: hep.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training. Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63. doi: 10.1007/s10648-010-9144-5.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden – 2. Evaluationsstudie. In Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training*. Verfügbar unter: https://leopard.tu-braunschweig.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbbs_derivate_00045154/Hannemann_Uhde_Thies_2019-Training_zur_Foerderung_von_Classroom-Management-Kompetenzen.pdf.
- Havers, N. (2006). Lehrertraining für angehende Referendare. In Jürgens, B. (Hrsg.). *Kompetente Lehrer ausbilden – Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung* (S. 81 – 87). Aachen: Shaker. Verfügbar unter: <https://www.muenchner-lehrer-training.de/files/mlt/lib/publikationen/Lehrertraining%20f%C3%BCr%20angehende%20Referendare.pdf>.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), S. 174 – 193. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3828/pdf/ZfPaed_2_2002_Havers_Toeppell_Trainingsverfahren_fuer_die_Lehrerausbildung_D_A.pdf.
- Höppner, C., Dotzler, C., Körndl, H. & Narciss, S. (2019). Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedbackstrategien in Lehr-Lernsituationen. In Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training*. Verfügbar unter: https://leopard.tu-braunschweig.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbbs_derivate_00045159/Hoeppner_Dotzler_Koerndl_Narciss_2019-Training_mit_Microteaching.pdf.

- Krause, G. (2019 a). Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback.
In Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch profes-
sionelles Training*. Verfügbar unter: [https://leopard.tu-braunschweig.de/servlets/MCR-
FileNodeServlet/dbbs_derivate_00045153/Krause_2019-Training_zur_Foerde-
rung_von_Kompetenzen_fuer_die_Arbeit_mit_Videofeedback.pdf](https://leopard.tu-braunschweig.de/servlets/MCR-
FileNodeServlet/dbbs_derivate_00045153/Krause_2019-Training_zur_Foerde-
rung_von_Kompetenzen_fuer_die_Arbeit_mit_Videofeedback.pdf)).
- Krause, G. (2019 b). *Wie kann man Videofeedback trainieren?* Verfügbar unter: ([https://tu-dres-
den.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/forschung/projekte/sylber/atus-abstracts](https://tu-dres-
den.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/forschung/projekte/sylber/atus-abstracts).
- Weber, K. (2022). *Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks*. Nach Anforderung eines Pass-
wortes verfügbar unter: [https://www.atus-lehrertraining.de/pdfs/ATUS-22_KWeber_Vi-
deobasiertesFeedbackTraining.pdf](https://www.atus-lehrertraining.de/pdfs/ATUS-22_KWeber_Vi-
deobasiertesFeedbackTraining.pdf).
- <http://www.visiblelearningmetax.com> (Abruf am 22. 11. 2022).
- www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de (Abruf am 22. 11. 2022).

Prof. Dr. Norbert Havers (LMU München, norbert.havers@gmail.com)
studierte Pädagogik und Psychologie in München und Stanford. Er war Mitarbeiter in einem Schul-
versuch und habilitierte in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie. Er entwickelte und publi-
zierte verhaltenstherapeutisch orientierten Trainings in der Lehramtsausbildung.

Grundlagen zur Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen

Geklärte Menschenbildannahmen als Voraussetzung für die Konzipierung von Trainings pädagogischer Kompetenzen?

Jörg Schlee

Eine erhebliche Schwachstelle von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik ergibt sich aus dem Fehlen geklärter anthropologischer Kernannahmen. Es wird vorgeschlagen, Menschen als Subjektive Theoretiker zu modellieren. Trainings pädagogischer Kompetenzen kann dann neben anderen wichtigen Funktionen auch zur Bewährungsprüfung Subjektiver technologischer Theorien herangezogen werden.

Menschenbild, Erziehungswissenschaft, subjektive Theorien, Lehrerbildung, Training

Wünsche an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Meine Ausführungen möchte ich mit einem dringenden Wunsch beginnen: Eines Tages werden sich in der Lehrerbildung die vermittelten pädagogischen Theorien und Konzepte mit der Praxis ihrer Vermittlung in einem stimmigen Verhältnis befinden. Durch die dadurch entstandene Übereinstimmung von vermittelten Inhalten und erlebter Studier- und Ausbildungspraxis wird die Lehrerbildung so glaubwürdig und wirksam werden können, dass sich dadurch spezielle Kompetenz- und Verhaltenstrainings weitgehend erübrigen werden.

Doch dieser Zustand ist leider noch nicht gegeben. So ist es nicht verwunderlich, dass in der Lehrkräftebildung etliche Desiderate zu beklagen sind. Dies hat die Kultusministerkonferenz veranlasst, einer Expertenkommission den Auftrag zu erteilen, Perspektiven für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung zu erarbeiten. Der Abschlussbericht dieser Kommission wurde von ihrem Vorsitzenden Ewald Terhart (2000) herausgegeben. In diesem Bericht wird an mehreren Stellen und in unterschiedlichen Zusammenhängen die Forderung aufgestellt, dass Lehrkräfte Experten und Expertinnen für Lernen sowie für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen sein sollten.

Diese Forderungen wurden später in mehreren offiziellen Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz wörtlich oder sinngemäß übernommen. Beispielsweise auch in den von der KMK 2004 beschlossenen Standards für die Lehrerbildung. Umso erstaunlicher ist der Sachverhalt, dass weder in dem von Ewald Terhart herausgegebenen Gutachten noch in den weiteren KMK-Dokumenten der Versuch unternommen worden ist, diese Zielvorstellung

für die Lehrerbildung zu präzisieren bzw. das von Lehrkräften geforderte zweifache Expertentum zu konkretisieren und näher zu beschreiben. Schon gar nicht wurden Folgerungen für Inhalte oder Methoden der Lehrerbildung daraus abgeleitet. Mit anderen Worten: Fragt man nach Konsequenzen dieser Zielvorgaben für die Ausbildung von Lehrkräften, trifft man auf eine Leerstelle. Es bleibt völlig offen, was unter dem geforderten zweifachen Expertentum genau zu verstehen ist und mit Hilfe welcher konkreten Vorgehensweisen Lehramtsstudierende und/oder Referendare und Referendarinnen dieses zweifache Expertentum als Grundlage für ihr berufliches „*Know-how*“ erwerben und belegen können.

Die Diskrepanz zwischen einer einleuchtenden Zielvorgabe einerseits und dem Fehlen von methodischen Vorstellungen und Konzepten zu deren Umsetzung andererseits ist in der Erziehungswissenschaft nicht ganz neu. So hat bereits Johann Amos Comenius vor mehr als 350 Jahren in seiner Großen Didaktik nach Methoden zur Erreichung von pädagogischen Zielen gesucht, die noch heute als aktuell gelten können. Er schreibt: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, *die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt*“ (Comenius, 1954, S. 1).

Gründe für die Unzufriedenheit mit dem Schulwesen

Warum haben wir es – bei allem sonstigen Fortschritt – bis heute nicht geschafft, ein erfolgreiches und vor allem humaneres Schul- und Bildungssystem zu schaffen? Was mögen die Gründe dafür sein, dass seit vielen Jahren trotz aller Bemühungen die Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen im Bildungssystem eher größer als geringer geworden ist? Anders gefragt: Können wir der Vision von Comenius dadurch ein Stück näherkommen, dass wir die zentralen Schwächen unseres Schul- und Bildungswesens aufspüren und zu beheben versuchen?

Vermutlich wird es zahlreiche Gründe dafür geben, dass unser Schul- und Bildungswesen nicht in dem von ihm erwarteten Sinne wirksam werden kann. Ich persönlich führe seine geringe Wirksamkeit – gerade auch im Sinne der Schulgesetze – auf die drei folgenden Gegebenheiten zurück:

- a) Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik können sich nicht auf ein geklärtes und angemessenes Gegenstandsverständnis beziehen. Sie operieren also unter ungeklärten anthropologischen Kernannahmen (*Menschenbildannahmen*). Damit fehlt ihnen für die Entwicklung von fruchtbaren theoretischen Konzeptionen und stimmigen Maßnahmen der zentrale Bezugspunkt.
- b) Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik sollen letztlich *Lernen* anregen und gelingen lassen. Doch sie haben dieses ultimative Ziel aus den Augen verloren und operieren daher unter einem unzureichend geklärten Lernverständnis.

- c) Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik erweisen sich dem zentralen, aber auch sehr diffizilen „pädagogischen Werkzeug“ gegenüber – nämlich der *zwischenmenschlichen Kommunikation* – als weitgehend ignorant. So müssen nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Personen mit Leitungsaufgaben oft unter ihren Möglichkeiten bleiben.

Stattdessen setzen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik Prioritäten, in denen sie diesen Defiziten keine Rechnung tragen. Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen sowie etliche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlicher haben nämlich seit Jahrzehnten die Qualität und Entwicklung von *Schulen* zum zentralen Thema gemacht und sich ferner mit der Frage auseinandergesetzt, wie man das *Bildungswesen* am besten steuern könne. Doch Schulen bzw. das gesamte Bildungswesen sind nicht ihre eigentlichen Adressaten. Die Adressaten sind *Menschen*, nämlich Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte. Schulen sind nur die *Einrichtungen* in denen das Lernen bzw. die Bildung stattfinden soll. Wenn Schulen in diesem Sinne wirksam und erfolgreich werden sollen, muss sich die Logik ihrer Konzepte und Maßnahmen an der Logik von Menschen ausrichten – also an einer Psycho-Logik. Nicht umgekehrt! Bei dieser Schlussfolgerung handelt es sich eigentlich um eine Binsenweisheit. Denn, immer wenn es um Heilen, Verbessern, Reparieren oder Optimieren geht, denkt und handelt man nicht top-down, sondern bottom-up, fragt also zunächst, wie sich die Prozesse auf der Mikroebene stabilisieren und verbessern lassen, bevor man dann im zweiten Schritt daraus Folgerungen für die Gestaltung der Meso- und Makroebene zieht. Um es in einer Metapher auszudrücken: Die zahlreichen Reformbemühungen der vergangenen Jahrzehnte haben den Hebel an der falschen Stelle angesetzt. Sie wenden sich an den falschen Adressaten.

Zur Notwendigkeit geklärter (Menschenbild-)Annahmen

Daher möchte ich nun auf die oben aufgeführten Gründe zurückzukommen, die es meines Erachtens erschweren, wenn nicht gar verhindern, sowohl den Zielvorstellungen von Comenius als auch den Vorgaben der Schulgesetze näherzukommen. Diese Gründe sind nicht unabhängig voneinander zu sehen. Denn sowohl die Frage nach einem angemessenen Lernverständnis als auch die Frage nach günstigen und wirksamen Kommunikationsformen lassen sich nicht unabhängig von einer Menschenbildannahme – also von der Frage nach einem angemessenen Gegenstandsverständnis – beantworten.

Warum ist nun die Klärung des Gegenstandsverständnisses (hier: der Menschenbildannahme) von so großer Bedeutung? Nun, weil wir nur dann mit „Gegenständen“ angemessen und erfolgreich umgehen können, wenn wir um ihre Eigenarten und Besonderheiten, ihre Möglichkeiten und Begrenzungen wissen. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieser „Gegenstand“ tot, lebendig, abstrakt oder konkret zu denken ist. Überall, wo wir bei Menschen

Kompetenz und Professionalität erwarten, setzen wir voraus, dass sie sich mit den Eigenarten und den Besonderheiten ihres „Gegenstandes“ bestens auskennen. Wir sagen dann, dass sie Experten in ihrer Materie, in ihrem Fach oder in ihrem Latein seien. Das gilt nicht nur für Wissenschaftler und Handwerker, sondern generell für alle Berufe. Es gilt nicht zuletzt auch für Hausfrauen, die sich bei der Erledigung vieler Aufgaben an ganz unterschiedlichen Gegenstandsverständnissen orientieren müssen. Diese Zusammenhänge sind so selbstverständlich, dass man sie im Alltag oft nicht mehr reflektiert. Allenfalls, wenn Handlungen oder Maßnahmen offensichtlich schiefgelaufen sind. Denn immer, wenn Handelnde ihr Vorgehen nicht an den Eigenarten und Besonderheiten ihres Gegenstandes ausrichten, riskieren sie nicht nur diesem „Gegenstand“ zu schaden, sondern tragen auch dazu bei, dass ihnen das eigene Handeln erschwert und mühsam wird. In unserer Sprache finden wir eine Reihe von Formulierungen, die diesen Sachverhalt beschreiben: „Er versuchte das Pferd von hinten aufzuzäumen“, „Mit ihm wurde der Bock zum Gärtner gemacht“, „Sie verhält sich wie ein Elefant im Porzellanladen“.

Das Erfordernis auch in der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, die Menschenbildannahmen zu klären, lässt sich letztlich ganz allgemein damit begründen, dass alles Denken und Handeln immer nur unter Annahmen geschehen kann. Daher riskiert man, sich unter den Einfluss von Unbegriffenem zu begeben, wenn man sich über seine Annahmen keine Klarheit verschafft. Dies wäre wiederum mit dem Anspruch auf Kompetenz und Professionalität nur schwer vereinbar.

Das Manko von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft

Diese „Selbstverständlichkeit“ trifft jedoch nicht für die staatliche Bildungspolitik und für die an staatlichen Hochschulen vermittelte Erziehungswissenschaft zu. Beide können sich in ihren Konzeptionen und Maßnahmen nicht auf geklärte Menschenbildannahmen beziehen. Damit fehlt ihnen auch die Grundlage für einen „*state of the art*“. Das hat zur Folge, dass den fachlichen Auseinandersetzungen und theoretischen Klärungsversuchen in der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft ein gemeinsamer Bezugspunkt fehlt. Und zwar in zweifacher Hinsicht: ein Menschenbild beschreibt nicht nur, wie Menschen *sind*, sondern immer auch, wie sie *sein sollten*. Somit gibt es in zweifacher Hinsicht Orientierung.

Während in vielen anderen angewandten Wissenschaften – von der Medizin über die Ingenieurwissenschaften bis in das Handwerk hinein – „Kunstfehler“ oder „Pfusch“ geläufige Kategorien sind, ist in der Erziehungswissenschaft – eben weil es den „*Stand der Wissenschaft*“ nicht gibt – der Terminus „menschliches Versagen“ völlig unbekannt. Wenn in Schulen Menschen „versagen“, dann können das nur die Schülerinnen und Schüler sein. Wenn es aber für unangemessenes pädagogisches Handeln keine klaren Kriterien gibt, wie kann

und will man unter diesen Umständen andererseits von pädagogischer Kompetenz und Professionalität reden?

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die eben beschriebenen Schwierigkeiten für solche Autorinnen und Autoren und praktizierende Lehrkräfte, die sich entweder der Waldorfpädagogik, der Fröbelpädagogik oder der Montessoripädagogik verpflichtet fühlen, in großem Maße *nicht* gelten. Und zwar genau deshalb, weil sich die von ihnen vertretene Pädagogik auf eine geklärte Menschenbildannahme beziehen kann. Dadurch sind sie weitgehend vor Moden oder Trends gefeit. Somit wird immer deutlicher: Sollen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft im Sinne von Comenius wirksamer und fruchtbarer werden können, dann wird die Orientierung an einer Menschenbildannahme zur notwendigen Geingensbedingung.

Menschen als Subjektive Theoretiker begreifen

Wenn man sich nun fragt, welches Menschenbild für die pädagogische Arbeit geeignet sein könnte, muss man sich darüber im Klaren sein, dass es bei einer solchen Auswahl und Entscheidung nicht um „richtig“ oder „falsch“ gehen kann. Denn hier werden zur Orientierung andere Kategorien als Gütekriterium benötigt. Menschenbilder – insbesondere für die Pädagogik und Bildungspolitik – sollten sich als praktikabel, fruchtbar und nützlich, ethisch vertretbar, plausibel und glaubwürdig erweisen.

Da sich in der Erziehungswissenschaft die Erkenntnissubjekte – also die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen – nicht prinzipiell von ihren „Erkenntnisobjekten“ – also den Schülerinnen und Schülern sowie von ihren Lehrkräften – unterscheiden, kann man den Letzteren prinzipiell dieselben Fähigkeiten zuschreiben, die für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen als bezeichnend gelten. Daraus lässt sich der Vorschlag ableiten, dem gesuchten Menschenbild vergleichbare Merkmale und Potentiale zu unterstellen, wie wir sie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kennen. Diese zeichnen sich nun dadurch aus, dass sie zur Lösung der ihnen gestellten Aufgaben und Probleme geeignet erscheinende wissenschaftliche Theorien und Konzepte heranziehen oder gar selbst entwickeln. Das vorgeschlagene Menschenbild unterstellt somit, dass auch die sogenannten Alltagsmenschen die ihnen gestellten Aufgaben und Probleme ebenfalls unter Zuhilfenahme von persönlichen theoretischen Vorstellungen und Konzepten in Angriff nehmen (können). Man spricht in diesem Zusammenhang von Subjektiven Theorien und nimmt jedoch an, dass sie sich sowohl in ihrer Struktur als auch in ihrer Funktion nicht prinzipiell von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden (Groeben, 1988; Schlee & Wahl, 1987). Somit verwenden sowohl die sogenannten Alltagsmenschen als auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen Theorien, um sich die Ereignisse der Welt beschreiben, erklären und vorhersagen zu können. Man spricht in diesem Fall von nomologischen Theorien. Ferner benutzen Wis-

senschaftler und Wissenschaftlerinnen wie Alltagsmenschen Theorien, wenn sie etwas herstellen, verändern, verbessern, reparieren, beeinflussen oder gestalten wollen. In diesem Fall spricht man von technologischen Theorien.

Nomologische unterscheiden sich von den technologischen Theorien nicht nur in ihren Funktionen, sondern auch in ihren Gütekriterien. Ihre Brauchbarkeit wird somit an unterschiedlichen Maßstäben gemessen. Bei den *nomologischen* Kriterien kommt es darauf an, dass ihre Aussagen stimmen, sich also als „wahr“ oder „richtig“ erweisen. Hingegen müssen sich *technologische* Theorien vor einem anderen Gütekriterium bewähren. Mit ihrer Hilfe möchte man ja keine beschreibenden, erklärenden oder prognostischen Aussagen tätigen, sondern mit ihrer Hilfe möchte man etwas verändern, beeinflussen, gestalten, bewerkstelligen oder herstellen. Deshalb wird bei technologischen Theorien danach gefragt, ob sie sich als *praktikabel, nützlich, brauchbar oder zweckmäßig* erweisen. Dieses sogenannte *technologische* Wahrheitskriterium kann man aber nicht durch logische Übereinstimmungsprüfungen ermitteln, sondern es bedarf der empirischen Bewährung von Handlungen, Maßnahmen oder methodischen Vorgehensweisen. Man muss bei ihnen sozusagen die Probe aufs Exempel machen.

Zum mehrfachen Nutzen des Trainings von pädagogischen Kompetenzen

Begreift man nun (künftige) Lehrkräfte als Subjektive Theoretiker, dann müssen sie zur Bewältigung ihrer Praxis über valide und leistungsfähige Theorien in zweierlei Art verfügen. Mit Hilfe von *nomologischen* Theorien beschreiben, prognostizieren und erklären sie sich die Ereignisse und Zusammenhänge in ihrem beruflichen Alltag. Mit Hilfe ihrer *technologischen* Theorien versuchen sie, eben diese Ereignisse und Zusammenhänge erfolgreich zu beeinflussen, zu verändern, zu gestalten. Dann geht es nicht mehr um das *Kennen*, sondern um das *Können*. Der Schritt vom Kennen zum Können ist erheblich schwieriger, als man auf den ersten Blick annehmen sollte. Es reicht in der Ausbildung nicht aus, Wissen und Kenntnisse zu erwerben. Sondern man muss daraus Schlüsse für Handlungen und Maßnahmen ableiten und umsetzen können, deren Angemessenheit sich letztlich nur durch die empirische Bewährung erfassen lässt.

Genau deshalb erhalten die Berufsanfänger und -Anfängerinnen einerseits Gelegenheiten, im beruflichen Handeln eigene Erfahrungen zu machen. Andererseits spielt in zahlreichen Berufsausbildungen auch das Modelllernen eine wichtige Rolle. In der sogenannten Meisterlehre können sogenannte Novizen und Novizinnen für ihre eigene Ausbildung wichtige Anregungen bekommen, indem sie erfahrene Experten und Expertinnen in ihrer Berufsausbildung beobachtend begleiten. Die in der Lehrerbildung zu absolvierenden Praktika basieren auf einem vergleichbaren Verständnis.

Welche Bedeutung kommen unter diesen Umständen innerhalb der Lehrerbildung nun solchen Lehrveranstaltungen zu, in denen die Möglichkeit besteht, ausgewählte Verhaltensweisen bzw. Verhaltensmuster zu konzipieren und anschließend im Sinne eines Trainings

einzuüben. Meines Erachtens erfüllten Kompetenz- und Verhaltenstrainings in ihren verschiedenen Modifikationen mehrere Funktionen.

Zunächst können das Training Lehramtsstudierende sowie Referendare und Referendarinnen nicht nur in der Ausführung von Einzelhandlungen (beispielsweise bestimmte Sprachmuster), sondern auch von längeren und anspruchsvolleren Handlungssequenzen sicherer werden. Solche Kommunikationsformen oder Handlungsmuster, die ihnen zunächst ungewohnt, vielleicht sogar fremd erscheinen mögen, können ihnen vertraut werden und durch das Training eine gewisse Geläufigkeit und Selbstverständlichkeit gewinnen. Vielleicht gelingt es den Trainierenden sogar, ein Repertoire an Handlungsroutinen zu erarbeiten, durch das sie bei der Bewältigung des beruflichen Alltags eine erhebliche Entlastung gewinnen können. Wie auch immer sich das Training im Einzelnen für die Trainierenden auswirken wird, es wird im Vergleich zu den herkömmlichen Formen der Lehrerbildung einen erheblichen Zugewinn bringen.

Noch deutlicher kann der Nutzen von ausgewählten Verhaltens- gerade auch von Rede- und Zuhörformen sein, wenn Situationen drohen, kritisch zu werden. Oder wenn es darum geht, in Konfliktsituationen deeskalierend einzuwirken. Dies gilt insbesondere deshalb, weil sich leider in sehr vielen schulischen Alltagssituationen Schüler und Schülerinnen und Lehrkräfte unterschwellig als Kontrahenten begreifen.

Einen weiteren Nutzen von Trainings pädagogischer Kompetenzen – in welcher Form auch immer sie durchgeführt werden mögen – sehe ich darin, dass die Teilnehmenden angeregt werden, sich mit sich selbst, dem eigenen Verhalten und den eigenen Gesprächs- und Zuhörgewohnheiten auseinanderzusetzen. Sie werden angeregt, ihr eigenes pädagogisches Vorgehen selbst-reflexiv zu bedenken. Sie begeben sich dadurch zu sich selbst in eine beobachtende Distanz, aus der heraus sie sich betrachten und ggf. korrigieren können. Durch diese Selbst-Reflexivität wird der Grad ihrer Bewusstheit bzw. Achtsamkeit, die sie sowohl auf sich selbst als auch auf ihre Situationswahrnehmung richten können, erheblich erhöht. Die erhöhte Wachsamkeit und Bewusstheit sind ihrerseits wiederum ausgezeichnete Voraussetzungen für bedeutsames und sinnhaftes Lernen.

Ein anderer Nützlichkeitsaspekt von Trainings pädagogischer Kompetenzen ist möglicherweise bislang nicht ausreichend beachtet worden. Die zu trainierenden Verhaltensweisen verfolgen ja einen Zweck. Sie intendieren – ganz im Sinne von Comenius – einerseits den Schülerinnen und Schülern das Lernen sowie andererseits den Lehrkräften das Lehren zu erleichtern. Implizit wird dabei ja das eigene Handeln immer auch aus der Perspektive der jeweils anderen Personen in den Blick genommen. Mit dieser Zielvorstellung korrespondiert eine empathische Sichtweise, die somit durch das Training ebenfalls unterstützt und gestärkt werden können. Somit kann das Training pädagogischer Kompetenzen durchaus

auch als ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung innerhalb der Lehrerbildung verstanden werden.

Last, not least kann ein Training nur dann erfolgreich wirksam werden, wenn die trainierende Person mit deren impliziten Wertvorstellungen einverstanden ist und sie auch entsprechend vertritt. Hierdurch kann ein Training auch dazu beitragen, die Authentizität der (künftigen) Lehrpersonen zu stärken.

Abschließend ist zu bilanzieren: Trainings pädagogischer Kompetenzen werden bei all ihren Vorzügen und Nützlichkeiten nie alle Ausbildungsziele der Lehrkräftebildung allein abdecken können. Aber ohne Orientierung an einer angemessenen Menschenbildannahme und ohne die Chance durch ein Training vom Kennen zum Können kommen zu können, werden (künftige) Lehrkräfte es weiterhin schwer haben, den Idealvorstellungen von Comenius näher zu kommen.

Literatur

- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie“. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S.17-24). Tübingen: Francke.
- Schlee, J. & Wahl, D. (1987). Grundriss des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Beiträge und Ergebnisse eines Symposiums an der Universität Oldenburg vom 16.-18.02.1986.* Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Jörg Schlee (Uni Oldenburg, joerg.schlee@uni-oldenburg.de)

Dipl.-Psych., Sonderpädagogische Psychologie, Hochschullehrer in Kiel, Mainz und Oldenburg. Erfahrungen in und mit der Einphasigen Lehrerbildung. Intensive Tätigkeit in der Lehrerfortbildung. Thematische Schwerpunkte: Kollegiale Beratung und Supervision (Ko-BeSu), Subjektive Theorien, Lernen und Lehren

Zur Entstehung des Moduls „Beratung und Lehrertraining“ im Sonderpädagogikstudium an der Universität Rostock

Bodo Hartke

Die Neubesetzung der Professuren für Sonderpädagogik an der Universität Rostock ab 2003 und damit einhergehende inhaltliche Überlegungen zu einer Studienreform sowie die Modularisierung von Lehramtsstudiengängen in M-V boten die Chance der Gestaltung eines Moduls „Beratung und Lehrertraining“ am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Unterstützt durch erfahrene Trainer:innen für Kooperative Beratung und Studienleiter:innen der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung aus mehreren Bundesländern gelang es, ein umfassendes Modul (12 Leistungspunkte) mit Lehrveranstaltungen über Grundlagen von Beratung und Lehrertraining, Training des Lehrerverhaltens, Pädagogische Gesprächsführung, Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision als auch eine Turor:innenausbildung zu realisieren. Das Modul „Beratung und Lehrertraining“ hat sich aus Perspektive der Teilnehmer:innen und der Dozent:innen als Beitrag zur Steigerung von beraterischen Kompetenzen und Reflexivität in pädagogischen Kontexten bewährt.

Beratung, Kooperative Beratung, Kollegiale Supervision, Lehrertraining, Pädagogische Gesprächsführung, Modularisierung von Lehramtsstudiengängen

Studienreform als Chance

Das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Philosophischen Fakultät (PHF) der Universität Rostock (UR) erlebte ab 2003 einen personalen Neustart auf Professor:innenebene. Nachdem sämtliche Professuren des ISER zu Beginn des Jahrzehnts innerhalb kurzer Zeit vakant wurden, fand deren Wiederbesetzung um die Mitte des Jahrzehnts statt. Zeitlich parallel entstanden an der PHF und anderen Fakultäten der UR immer mehr Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen eine Modularisierung des Studiums von (Unterrichts-)Fächern einherging. Infolgedessen kollidierte das eher frei gestaltete Lehramtsstudium Sonderpädagogik zeitlich bei vielen Studierenden mit dem Studium eines Unterrichtsfachs in straff organisierten Bachelor- und Masterstrukturen (z. B. Germanistik, Geschichte, Anglistik, Mathematik). Immer mehr Sonderpädagogikstudierende stellten ihre Semesterpläne nicht mehr nach inhaltlichen Gesichtspunkten auf, sondern danach, ob Veranstaltungszeiten zu den Pflichtmodulen im Studium ihrer Unterrichtsfächer passten. Dadurch entstanden fachlich unsinnige individuelle Studienpläne und Defizite in den inhaltlichen Voraussetzungen, die Studierende für einzelne sonderpädagogische

Lehrveranstaltungen mitbrachten. Diese Defizite in den Voraussetzungen von Studierenden in Seminaren kollidierten mit den inhaltlichen Ansprüchen der neu berufenen Professor:innen des ISER. Eine systematische Kompetenzentwicklung bei den Studierenden der Sonderpädagogik erwies sich als immer schwieriger. In Diskussionen innerhalb des ISER über diese unbefriedigende Studien- und Vermittlungssituation entstand ein inhaltlich motivierter, organisatorisch umgesetzter Lösungsansatz für das entstandene Problem: Ein konsequent fachsystematisch aufgebauter modularisierter Studiengang für das Lehramt Sonderpädagogik, der sich zudem auf Fakultätsebene terminlich gut mit den Studienleistungen in den weiteren Studienfächern (Unterrichtsfach, allgemeine Bildungswissenschaften) abstimmen ließ.

Wesentliche Überlegungen bei dieser inhaltlichen und organisatorischen Studienreform waren:

- Grundlegende Fragen der Heil- und Sonderpädagogik, deren Geschichte als auch deren philosophische, psychologische, soziologische und medizinische Grundlagen sind innerhalb des Studiums vor spezifischen Fragen sonderpädagogischer Fachrichtungen des ISER (Lernen, emotionale soziale Entwicklung, Sprache und geistige Entwicklung) zu thematisieren;
- grundlegende spezifische Inhalte der Fachrichtungen sind vor handlungsbezogenen Inhalten und schulpraktischen Übungen zu vermitteln;
- neben Grundlagenwissen sind im Studium Handlungskompetenzen für die beruflichen Haupthandlungsfelder von Sonderpädagog:innen (Erziehung, Unterricht, Diagnostik, Förderung, Beratung und Innovieren) zu erwerben;
- in dem Studium einzelner sonderpädagogische Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte kommen zum Teil fast gleiche Inhalte vor, gerade wenn es um Grundlagen des Erziehens, Unterrichtens, Diagnostizierens, Förderns, Beratens und Innovierens geht; in diesen Bereichen bietet es sich an, inhaltlich und organisatorisch zwischen den Fachrichtungen zu kooperieren;
- im Studium behandelte Modellvorstellungen und davon abgeleitete Handlungskonzepte, Programme, Verfahren und Materialien sollen einen empirischen Gehalt aufweisen, im besten Falle sollten die genannten Gegenstände der Lehre auf methodisch nachvollziehbaren empirischen Forschungsergebnissen beruhen;
- als verbindendes Element zwischen den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen ist neben einer humanistischen, menschenrechtsbasierten pädagogischen Grundhaltung eine entwicklungsorientierte Sichtweise menschlicher Fähigkeiten, Schwierigkeiten und Störungen anzusehen: Menschliche Entwicklung findet im Wechselspiel von Risiko- und Schutzfaktoren statt; insbesondere Risikokumulationen tragen zur Entstehung von gravierenden Entwicklungsstörungen bei. Diese Sicht-

weise erlaubt die Berücksichtigung und in Hinblick auf spezifische Fragen die Integration der Erkenntnisse unterschiedlicher Wissenschaftsgebiete wie Soziologie, Psychologie, Medizin, allgemeiner und Fachdidaktik, als auch den Bildungswissenschaften insgesamt im Sinne eines sonderpädagogischen Erkenntnis- und Handlungsinteresses. Da die genannten Disziplinen unterschiedliche Risiken und protektive Faktoren fokussieren und jeweils einen Beitrag zur Beschreibung, Erklärung, Prognose und zum Umgang mit sonderpädagogisch relevanten Phänomenen leisten, gilt es sie in der Lehre angemessen in Hinblick auf den betrachteten Gegenstand zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund entstand 2008 der folgende Modulplan für das Lehramtsstudium Sonderpädagogik, der hier als Übersicht wiedergegeben wird:

- Modul 1: Grundlagen der Allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik (1. + 2. Semester)
- Modul 2: Medizinisches Grundwissen (1. + 2. + 3. Sem.)
- Modul 3: Sonderpädagogische Psychologie und Diagnostik (3. + 4. Sem.)
- Modul 4/ 5: Sonderpädagogische Fachrichtung I/ II– Zielgruppen, Erklärungs- und Handlungsansätze, Diagnostik und Förderung (3. + 4. Sem.)
- Modul 6: Kontrollierte Einzelfallstudien und Verhaltensbeobachtung (5. Sem.)
- Modul 7: Unterrichtsmodelle und Praktikum (5. + 6. Sem.)
- Modul 8: Beratung und Lehrertraining (5. + 8. Sem.)
- Modul 9: Kulturtechniken I: Schriftspracherwerb (6. + 7. Sem.)
- Modul 10: Kulturtechniken II: Rechnen (6. + 7. Sem.)
- Modul 11: Fachrichtungsspezifische Aspekte (6. + 7. Sem.)
- Modul 12: Fachrichtungsübergreifende Aspekte (8. Sem.)

Bei stark handlungskompetenzorientierten Lehrinhalten wie vornehmlich den Modulen 6 bis 10, starten die Module jeweils mit einer Vorlesung für alle Studierende der am ISER vertretenen Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte (Lernen, emotional soziale Entwicklung, Sprache und geistige Entwicklung). In den weiteren Veranstaltungen innerhalb des jeweiligen Moduls sind fachrichtungsspezifische Seminare vorgesehen (z. B. Lese- und Rechtschreibförderung bei geistiger Behinderung). Die Module zu den Kulturtechniken schließen mit praktischen Übungen mit Schüler:innen mit einem Förderbedarf eines studierten Förderschwerpunktes ab. Insgesamt erhöht sich der Konkretionsgrad der Lehrinhalte eines Moduls von Veranstaltung zu Veranstaltung.

Das hier skizzierte modularisierte Studium wurde ab 2008 versuchsweise realisiert, bewährte sich im Studienalltag und wurde 2012 nur leicht verändert als modularisierter Studiengang Lehramt Sonderpädagogik durch eine neue Studiengangsspezifische Studien- und Prüfungsordnung (Abschluss: 1. Staatsexamen) verstetigt. Die Formulierung „bewährt im Studienalltag“ meint hier, dass die Evaluation von Seminaren und Modulen für eine gute

Studierbarkeit des Studienganges sprachen, die Seminare und Module von den Studierenden in den jeweiligen Evaluationen positiv bewertet wurden (auch das Modul Beratung und Lehrertraining) und die Zusammenarbeit mit den Studierenden von Dozierenden und Studierenden wieder als sinnvoll (im Sinne einer beobachtbaren Kompetenzentwicklung) erlebt wurde.

Das Modul Beratung und Lehrertraining

Die inhaltliche Gestaltung des Moduls Beratung und Lehrertraining 2008 bzw. 2012 basierte im Grundsätzlichen auf inhaltlichen Absprachen im damaligen Professor:innenteam des ISER, der 2008 gültigen Studien- und Prüfungsordnung für den Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik, einer Analyse des sonderpädagogischen Forschungs- und Diskussionsstands über Beratung und Lehrertraining sowie personellen Überlegungen:

- Die Professor:innen des ISER sahen die Notwendigkeit eines Beratungs- und Lehrertrainingsmoduls aus mehreren Gründen als gegeben an.
 - Im Aufgabenprofil von praktisch tätigen Sonderpädagog:innen hatten im Kontext von Prävention, Inklusion und Förderzentrenarbeit Beratungsaufgaben zugenommen.
 - In der Kooperation mit und Beratungsarbeit an allgemeinen Schulen wurde von Sonderpädagog:innen vermehrt ein hohes Maß an Handlungskompetenz im Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen von Lehrkräften allgemeiner Schulen erwartet.
 - Die psychosoziale Belastung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern und die damit verbundene Burnoutgefährdung wurde als hoch eingeschätzt, ebenso die Notwendigkeit Studierende in Kontakt mit Methoden zu bringen, die die psychosoziale Belastbarkeit und Resilienz als auch Reflexivität in schwierigen pädagogischen Situationen steigern.
 - Fähigkeiten der pädagogischen Gesprächsführung, Moderation und allgemeine beraterische Fähigkeiten wurden als grundlegend für eine Vielzahl von Interventionen im pädagogischen Kontext angesehen (Streitschlichterprogramme, Gewaltprävention, Programme des sozialen Lernens).
- In der 2008 gültigen Studien- und Prüfungsordnung für den Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik waren in mehreren Fachrichtungen Beratungs- und Supervisionsseminare (Trainingsseminare) vorgesehen. Ute Angerhöfer (Professorin für den Förderschwerpunkt Lernen) und Manfred Wittrock (Professor für den Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung) hatten bereits in den 1990er-Jahren Beratungs- und Supervisionsseminare durchgeführt und sie in Studien- und Prüfungsordnungen verankert. Insofern deckten sich die Auffassungen der früheren und der

aktuellen Professor:innen des ISER in Hinblick auf die Bedeutung von Beratungs- und Supervisionsseminaren.

- Eine Auswertung des Forschungs- und Diskussionsstands zu dem Thema Beratung und Lehrertraining wies auf weiteren Forschungsbedarf hin. Insbesondere Fragen des Nutzens für Schüler:innen durch Beratung von Lehrkräften erwiesen sich als wenig erforscht. Dennoch wurden die bisherigen Forschungsarbeiten gewürdigt, die für positive Effekte bei Lehrkräften sprachen: Steigerung des Erlebens von Selbstwirksamkeit, Eröffnung neuer Sichtweisen auf eine Problematik und Erweiterung der Verhaltens-/Handlungsoptionen von Lehrkräften, atmosphärische Verbesserungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion, Steigerung beraterischer Fähigkeiten, Steigerung der positiven Selbsteinschätzung zum Problemlösen und der Arbeitszufriedenheit (Hartke, 2003; Hartke & Diehl, 2013). Die Bedeutung von Lehrertraining wurde durch Studien aus dem angelsächsischen Raum als gut belegt eingeschätzt.
- Für die Realisierung eines Moduls Beratung und Lehrertraining sprach auch die Teilnahme des Autors dieses Artikels am Bundesmodellversuch Kooperative Beratung von Wolfgang Mutzeck und Jörg Schlee und dessen Ausbildung und Praxis als Beratungslehrer sowie Ausbildung zum Trainer für Pädagogische Gesprächsführung, Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision. Die Inhalte Gesprächsführung (Rogers, 1977; 1989; 1994; Weinberger, 2004), Kooperative Beratung (Mutzeck, 2008a) und Kollegiale Supervision (Mutzeck, 2008b; Schlee, 2012) waren um das Jahr 2000 in der Lehre an sonderpädagogischen Instituten in Deutschland fest verankert (Hartke, 2003; Hartke & Diehl, 2013).

Entsprechend der allgemeinen Überlegungen zur Modularisierung des Lehramtsstudien-ganges Sonderpädagogik (s. o.) begann das Modul Beratung und Lehrertraining mit einer integrierten Lehrveranstaltung (Vorlesung mit Seminar- und Übungsanteilen) über den Diskussions- und Forschungstand über Beratung und Lehrertraining. In den sich anschließen-den Seminaren wurden Lehrerverhalten in schwierigen pädagogischen Situationen und beraterische Fähigkeiten trainiert sowie Fähigkeiten in Bereichen wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation, Kooperation, Problemlösen, Reflexivität, Umgang mit eigenen Emotionen, Handlungsplanung gesteigert. Das Modul bestand aus vier Veranstaltungen deren Inhalte im Folgenden kurz im Überblick skizziert werden.

Veranstaltung I: Lehrertraining und Beratung (2 Semesterwochenstunden (SWS))

- Gegenstand und Ziele von Lehrertraining und Beratung
- Begriffsbestimmungen Lehrertraining und Beratung
- Handlungsbegriff und Handlungstheorien
- Qualitätsstandards von Beratung und Training
- Beispiele für Konzepte von Beratung und Lehrertraining
 - Das Münchner Trainingsmodell

- Das Konstanzer Trainingsmodell
- Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten
- Das Kieler Supervisionsmodell
- Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung
- Klientenzentrierte Gesprächsführung
- Kooperative Beratung und
- Kollegiale Supervision
- Vergleich der Konzepte und Schlussfolgerungen für praktische Übungen

Veranstaltung II: Training des Lehrerverhaltens – Skill-Training (2 SWS)

- Dimensionen des Lehrer- und Erzieherverhaltens
- Handlungsmöglichkeiten im Anschluss an die Lerntheorie
- Handlungsmöglichkeiten auf Basis der kognitiven Verhaltensmodifikation
- Handlungsmöglichkeiten im Anschluss an die humanistische Psychologie
- Handeln bei aggressiven Verhalten
- Handeln bei sozial unsicheren Verhalten
- Handeln bei Absentismus
- Handeln bei Problemen im Arbeitsverhalten
- Konfliktmoderation

Veranstaltung III: Kooperative Beratung (2 SWS)

- Konzeption des Beratungsansatzes
- Struktur und Methoden
- Evaluationsergebnisse
- Trainingskonzeption OIDÜR
- Training der Kooperativen Beratung
 - Gesprächsführung
 - Problembeschreibung und Ressourcenerkundung
 - Perspektivwechsel
 - Analyse der Situation
 - Zielbestimmung
 - Lösungsfindung
 - Entscheidungsfindung
 - Vorbereitung der Umsetzung
 - Mit- und nachgehende Begleitung

Veranstaltung IV: Kollegiale Supervision (2 SWS)

- Supervisionsbedarf

- Begriffsbestimmung Supervision und Kollegiale Supervision
- Konzeption der Kollegialen Supervision
- Struktur und Ablauf einer Supervisionssitzung
- Kernphasen einer Supervisionssitzung
- Training der Kollegialen Supervision
- Erfahrungen mit Kollegialer Supervision

Das hier skizzierte Modul wird seit vielen Jahren mit den beschriebenen Inhalten durchgeführt. Hierzu wurde und wird mit Trainerinnen der Kooperativen Beratung und Kollegialen Supervision aus Berlin und Hamburg, wie M. Grote, B. Schlosser-Benkmann und C. Ivell-Singer, kooperiert. Kompetente Ausbildner:innen aus der zweiten Phase der Lehrerbildung aus Kiel und Rostock, wie E. Plagmann und T. Schlüter, brachten im Rahmen von Lehraufträgen ihre Erfahrungen in die Skill-Trainings ein. Auf Basis gesteigerter Ressourcen für die Lehre am ISER aufgrund gestiegener Studierendenzahlen (Hochschulpaktmittel) konnte im Jahr 2012 mit O. Carnein ein erfahrener Trainer für Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision am ISER eingestellt werden, der das Modul in den Folgejahren in Kooperation mit einer Vielzahl von Lehrbeauftragten anderer sonderpädagogischer Institutionen durchführte. Die Zusammenarbeit mit Trainerinnen und Trainern aus Sachsen, Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein (M. Auler, R. Besser, M. Duda, H. Hempel, A. Höffner, M. Krüll, C. Meißen, K. Mischlatus, M. Pichert, C. Reinhardt, O. Rybniker, M. Schmalfuß, D. Schuran, S. T. Seehrich) führte dabei zu einer permanenten Weiterentwicklung der Trainings. Aus organisatorischen Gründen wurde das Modul 2012 in zwei kleinere Module aufgeteilt (Integrierte Lehrveranstaltung plus Seminar Training des Lehrerverhaltens – Skilltraining sowie Seminar/Training Kooperative Beratung plus Seminar/Training Kollegiale Supervision). Dies änderte aber nicht den inhaltlichen Zusammenhang der vier Lehrveranstaltungen über Beratung und Lehrertraining, der zudem in der Einführungsveranstaltung und am Ende der Trainingsseminare erneut durch Beiträge der Lehrenden hergestellt wurde.

Innerhalb des Moduls waren verschiedene Studienleistungen zu erbringen und am Ende war eine Klausur zu bestehen (unbenoteter Leistungsnachweis). Die Studienleistungen bestanden aus Protokollen von selbst durchgeführten Beratungen oder Supervisionen (als Hauptsupervisor:in) sowie einer Reflexion des jeweiligen Beratungs- und Supervisionsprozesses anhand von Kriterien und Fachwissen, das in den Lehrveranstaltungen vermittelt wurde. Für die Klausur war zudem ein Kanon an Basistexten parallel zum Seminarbetrieb zu studieren. Letztlich diente die Klausurvorbereitung der weiteren kognitiven Verarbeitung der persönlichen Erfahrungen innerhalb des Moduls Beratung und Lehrertraining. Sowohl die Studienleistungen als auch die Klausurergebnisse wurden von fast allen Studierenden auf einem hohen inhaltlichen Niveau absolviert, was für eine hohe intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten des Moduls sprach.

Erfahrungen mit dem Modul Beratung und Lehrertraining

Das Grundkonzept des Moduls Beratung und Lehrertraining erwies sich als inhaltlich und methodisch tragfähig. Die Rückmeldungen der Studierenden zu dem Modul insgesamt und den einzelnen Veranstaltungen waren über die gesamte Zeit der Durchführung (2008 bis heute) hoch positiv (Durchschnittsgesamtnote für die Seminare in der offiziellen Lehr-Lernevaluation der PHF der Universität Rostock 1,3). Zwar gab es einzelne Studierende, denen es schwer fiel über selbsterlebte schwierige pädagogische Situationen zu sprechen, eigene Gefühle einzubringen als auch Gedanken in schwierigen pädagogischen Situationen zu schildern. Nichtsdestotrotz gaben auch diese Studierenden in Rückmeldebögen an, dass gerade die Übungen zur Gesprächsführung, zur kooperativen Beratung und zur kollegialen Gruppensupervision sowie zur Bewältigung von schwierigen Unterrichtssituationen sie in ihrer persönlichen Entwicklung weitergebracht haben und sie sich durch diese Seminare gut auf den Beruf der Sonderpädagog:in vorbereitet fühlen.

Dem Modulbeauftragten gelang es ab 2012 ein Tutor:innensystem innerhalb der Beratungsseminare zu etablieren. Etwa 15 Prozent der Studierenden eines jeden Jahrgangs waren daran interessiert, ihre beraterischen Fähigkeiten als Tutor:innen selbstmotiviert weiterzuentwickeln. In Verbindung mit weiteren Seminaren, die vom Modulbeauftragten eigeninitiiert durchgeführt oder organisiert wurden, gelang es Tutor:innen Teile der Trainer:innenausbildung für Kooperative Beratung und kollegiale Supervision absolvieren zu lassen. Die Unterstützung der Trainingsseminare durch Tutor:innen erwies sich als vorteilhaft. Bereits im Modellversuch Kooperative Beratung wurde mit Tutor:innen gearbeitet, was auch dort die Übungsintensität in Gruppen steigerte. Insgesamt betrachtet wirkte sich der Rückgriff auf Seminar- und Trainingsmethoden, die bereits im Bundesmodellversuch Kooperative Beratung praktiziert, evaluiert und weiterentwickelt wurden als erfolgreich im Sinne der dort beschriebenen Trainingsziele (siehe hierzu die Schriften von Mutzeck im Anschluss an den Bundesmodellversuch). Die Tutor:innen, die innerhalb des Lehramtsstudienganges Sonderpädagogik ihr Interesse an der Arbeit als Berater:innen entdeckten, unterstützten ab 2016 auch die Beratungs- und Supervisionsseminare im Masterstudiengang Sonder- und Inklusionspädagogik. In diesem Studiengang wurden Lehrkräfte allgemeiner Schulen zu Sonder- und Inklusionspädagog:innen weitergebildet. Teil dieses Studiengangs ist ein Modul über Beratung, Supervision und Organisationsentwicklung, in dem ebenfalls Seminare über Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision stattfinden. Hier gelang es den Tutor:innen ihre im Studium erworbene Expertise so einzubringen, dass ihr kompetentes Handeln von erfahrenen Lehrkräften ernst genommen und als hilfreiche Unterstützung im Trainingsprozess wahrgenommen wurde.

Bei der Modularisierung des Lehramtsstudienganges Sonderpädagogik (s. Abschnitt 1) war ein bisher nicht erwähnter Grundgedanke die Verbindung von Lehre und Forschung. Die

mit der Modularisierung einhergehende Spezialisierung der Lehrenden auf jährlich wiederkehrende Inhalte birgt die Chance einer sehr gezielten Verbindung der gelehrtenden Inhalte mit Forschungsfragen. Da Forschung und auch die Vorbereitung eines wissenschaftlichen Seminars mit der Analyse des Forschungsstandes beginnt, überschneiden sich hier zwei Intentionen und Tätigkeiten, die beide zu einer Expertise in Hinblick auf den jeweiligen wissenschaftlichen Gegenstand führen. Eine Kombination Forschung und Lehre (die Lehrenden des Moduls forschen zu den Inhalten des Moduls) ist sehr ökonomisch, gerade dann, wenn es den handelnden Personen gelingt, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden. Bisher war dies aufgrund einer vollen Auslastung der beteiligten Dozenten durch weitere Aufgaben in Forschung und Lehre nicht möglich. Insofern besteht hier noch eine bisher nicht genutzte Chance, die in Anbetracht des aktuell eher geringen Forschungsaufkommens über sonderpädagogische Beratung und Lehrertraining im deutschsprachigen Raum genutzt werden sollte. Wünschenswert wäre eine Zusammenarbeit in der Forschung von den Personen, die im Lehramts- und im Masterstudiengang Beratungsseminare gestalten. Für eine Steigerung von Forschungsaktivitäten zur Klärung offener Fragen in der Beratungspraxis spricht auch die weiterhin hohe praktische Bedeutung von Beratungskompetenz in der Arbeit von Förder- und Beratungszentren als auch ambulant präventiv und inklusiv arbeitenden Sonderpädagogen:innen.

Literatur

Neben der angegebenen Literatur wurden für diesen Beitrag Arbeitspapiere des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock aus der Zeit der Modularisierung des Lehramtsstudienganges Sonderpädagogik zwischen 2008 und 2012 verwendet.

- Hartke, B. (2003). *Schulische Prävention, Erziehungshilfe und Schüler-Folge-System (SFS)*. Habilitationsschrift, Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutzeck, W. (2008a). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Rogers, C. R. (1994). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag. Original: Client-Centered Therapie. Boston 1951.
- Rogers, C. R. (1989). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Original: On Becoming a Person. Boston 1961.
- Rogers, C. R. (1977). *Therapeut und Klient*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weinberger, S. (2004). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (11. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

Prof. Dr. Bodo Hartke (Uni Rostock, bodo.hartke@uni-rostock.de)

war 14 Jahre Lehrer an Grund-, Sonder- und Heimschulen. In dieser Zeit nahm er am Bundesmodellversuch Kooperative Beratung von Wolfgang Mutzeck und Jörg Schlee teil und wurde zum Beratungslehrer und Trainer für Kooperative Beratung ausgebildet. Anschließend lehrte und forschte er bis 2022 an mehreren Universitäten, promovierte und habilitierte zu grundlegenden Fragen von schulischer Prävention an der Universität Kiel, wirkte von 2003 bis 2021 als Professor für den Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Rostock und vertrat den Lehrstuhl für Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung an der Universität Leipzig. Gegenwärtig arbeitet er als Autor, Fortbildner und Trainer (Schwerpunkte: Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen, Pädagogische Gesprächsführung, Kooperative Beratung, Inklusion und Mehrebenenprävention bei Lernschwierigkeiten und emotional-sozialen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten).

Aspekte von unterrichtsorientierten Trainings pädagogischer Kompetenzen

Projekt DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung/ Modul Heterogenität und Inklusion – Ist das schon ein Training oder kann das weg?

Anne Dorit Weber-Liel & Bärbel Kracke

Das BMBF-geförderte Projekt DiLe fokussiert die Lernbegleitung der Studierenden des Lehramts für die Sekundarstufe im Praxissemester. Diese soll in Bezug auf die Herausforderungen einer heterogenen Schülerschaft durch einen systematischen Austausch zwischen Universität und Praktikumsschulen verbessert werden. Über ein digitales Qualifizierungsangebot sollen die praktikumsbegleitenden Lehrkräfte an den Praktikumsschulen (Mentor:innen) unterstützt werden, eine auf professionelle Unterrichtswahrnehmung fokussierende gemeinsame Praxisreflexion im Kontext schulischer Inklusion mit den Lehramtsstudierenden umzusetzen. Es wird der aktuelle Stand des Projektes DiLe vorgestellt und die Frage reflektiert, inwieweit die Unterrichtswahrnehmung fokussierenden Elemente des entwickelten digitalen Qualifizierungsangebotes den Anforderungen an ein Training genügen und wie eine Weiterentwicklung aussehen könnte.

digitales Lernen, Lernbegleitung, digitale Lerngemeinschaften, Umgang mit Heterogenität, Diagnostische Kompetenz, professionelle Unterrichtswahrnehmung

Einleitung

Bildungspolitisch besteht die Forderung, angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen vorzubereiten, die mit der Umsetzung schulischer Inklusion nach den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (BMAS, 2020) verbunden sind (KMK/HRK, 2015). Mit dem Ziel, allen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, verbindet sich der Anspruch an eine an den individuellen Lernvoraussetzungen orientierte Unterrichtsgestaltung (Vock & Gronostaj, 2017). Im Rahmen der Lehrer:innenbildung wird damit das professionelle Wissen zu Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität sowie zur Gestaltung von schulischer Inklusion zu einem bedeutsamen Kompetenzbereich (Kunter et al., 2011; Bosse, Jäntschi & Spörer, 2015). Eine Lehrkraft in einer inklusiven Schule soll in der Lage sein, die individuellen Lernausgangslagen einer heterogenen

Lerngruppe zu erkennen, ein passgenaues und ausdifferenziertes Lernangebot bereitzustellen und den eigenen Unterricht zu evaluieren (Prengel, 2014).

Aus kompetenztheoretischer Perspektive geht es um eine Reihe von Fertigkeiten, die mit dem „Prozess des Einschätzens von Lernenden im Hinblick auf lernrelevante Merkmale“ (Herppich et al., 2017, S. 76) zusammenhängen. Ziel ist es, den Unterricht so an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen, dass sie weder über- noch unterfordert sowie auch motivationale und emotionale Schülermerkmale berücksichtigt werden (Südkamp & Praetorius, 2017).

Diagnosekompetenz entsprechend eines weiten Begriffsverständnisses gilt als Voraussetzung für eine individuell angemessene Unterrichtsgestaltung im Sinne individueller Förderung (Artelt und Gräsel, 2009). Ein Konstrukt mit hohem Überschneidungsbereich ist das der Professionellen Unterrichtswahrnehmung, das auf dem Konstrukt der *professional vision* aufbaut und die beiden Teilprozesse *selective attention* oder *noticing* und *knowledge-based reasoning* impliziert (Sherin & van Es 2009, S. 22). Dabei kann die *selective attention* oder selektive Aufmerksamkeit als eine „wissensgesteuerte Identifikation von Situationen und Ereignissen im Unterricht, die aus einer professionellen Sicht entscheidend für den Erfolg von Unterrichtshandlungen sind“ und *knowledge-based reasoning* oder die wissensbasierte Deutung als eine wissensgesteuerte Verarbeitung der systematischen Beobachtung bezeichnet werden (Seidel et al., 2010, S. 297–298). Der Fokus ist im Vergleich zur Diagnosekompetenz nicht nur auf die Schüler:innen beschränkt. Bei der Professionellen Unterrichtskommunikation werden die von der Lehrkraft eingebrachten Voraussetzungen mit analysiert. Sowohl für das Erkennen, welche Unterrichtssituation entscheidend für den weiteren Verlauf der Stunde ist, als auch für die Interpretation und Ableitung von Handlungsalternativen haben das Professionswissen und die Einstellungen von Lehrkräften grundlegenden Einfluss: „what teachers notice, and how they act on it, is a function of the teachers' knowledge and resources, goals, and orientations“ (Schoenfeld, 2011, S. 232). Für die Förderung der Kompetenz der Professionellen Unterrichtswahrnehmung ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Gestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung. Zentral sind zum einen die Vermittlung von pädagogisch-psychologischem bzw. diagnostischem Wissen. Zum anderen geht es um die Entwicklung situationsspezifischer Fertigkeiten, die mit der Anwendung des erlernten Wissens in authentischen Lehr-Lern-Situationen einhergehen und einer theoriebasierten Reflexion von Erfahrungen bedürfen (Karing & Seidel, 2017). Die dargebotenen Lehr-Lern-Gelegenheiten sollten den professionellen Handlungskontext spezifisch abbilden, also kohärente Verknüpfungen zwischen erworbenem Wissen und Unterrichtspraxis ermöglichen (Blömeke et al., 2015). Solche für die Förderung von Professioneller Unterrichtswahrnehmung relevanten Lerngelegenheiten erfordern eine kohärente Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen (Karing & Seidel, 2017). Kohärenz zwischen universitären Lehrveranstaltungen und schulischen Praxisphasen sowie intensiv betreute Praxisphasen gelten allgemein als wichtiges Qualitätskriterium für eine effektivere

und bessere Lehrer:innenbildung (Darling-Hammond, 2006). Eine institutionelle Voraussetzung ist die Kooperation von Universität und Praktikumsschulen (Gröschner, 2012).

Im Rahmen des Praxissemesters nach dem Jenaer Modell der Lehrer:innenbildung (ZLB, 2022) werden die Studierenden des Lehramts für die Sekundarstufe von schulischen Mentor:innen darin unterstützt, die schulische Praxis kennenzulernen, während sie gleichzeitig in Begleitseminaren der Universität praxisrelevante Themen bearbeiten und Schulpraxis reflektieren. Die Mentor:innen tragen in ihrer Rolle als praxisbegleitende Lehrkräfte eine besondere Verantwortung. Für Studierende, die die Möglichkeit hatten, sich mit den Mentor:innen über Herausforderungen von Inklusion auseinanderzusetzen, konnte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nachgewiesen werden (Schulte 2018; Greiner & Kracke, 2017). Die Erkenntnisse, dass die Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartungen mit den Berufsjahren abnimmt und dass sich die Varianz unter den Berufsunerfahrenen hauptsächlich über die eigenen Erfolgserfahrungen erklären lässt (Woolfolk Hoy & Spero, 2005), unterstreichen die Bedeutung der Mentor:innen.

Voraussetzung für eine Entwicklungsgünstige Beeinflussung der Praxissemester-Studierenden ist, dass die Mentor:innen an den Praktikumsschulen selbst erfahren im Umgang mit Heterogenität und inklusiver Schulentwicklung sind. Dies kann für die Sekundarstufe in Deutschland jedoch nicht in jedem Fall angenommen werden. So befürworten Lehrkräfte der allgemeinen Schulen grundsätzlich die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, geben aber an, sich selbst nicht als hinreichend kompetent für diese Aufgabe wahrzunehmen (Amrhein, 2011). Sie fühlen sich oft unsicher und nehmen Heterogenität als Erschwernis für die Sicherung von Unterrichtsqualität wahr (Preuss-Lausitz, 2004). Hinzu kommt die unterschiedliche Verteilung der Inklusionsaufgaben zwischen den Schularten. Über die Hälfte der Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität (eigene Zählung WiSe 2020/21) absolvieren ihr Praxissemester an Gymnasien, an denen die Lehrkräfte aufgrund geringer Inklusionsanteile ihrer Schülerschaft weniger Erfahrungen mit der Inklusion von Schüler:innen mit Förderbedarf aufweisen als an Regelschulen, an denen in Thüringen der Haupt- und Realschulabschluss erworben werden kann, oder an Thüringer Gemeinschaftsschulen, an denen alle Schulabschlüsse möglich sind. So können Lehramtsstudierende sich nicht an allen Praxisschulen gleichermaßen mit den Herausforderungen einer inklusiven Schule (Lütje-Klose & Neumann, 2018) auseinandersetzen. Verschiedene empirische Arbeiten zum Praxissemester in Jena zeigen, dass es hier – wie auch allgemein in Praxisphasen im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu beobachten – kaum einen Austausch zwischen den Mentor:innen und den Dozierenden der Universität gibt, es also an der Grundlage für die Herstellung von Kohärenz zwischen Schulischer und Universitärer Ausbildung in der Praxisbetreuung der Studierenden mangelt (Gröschner & Hascher, 2019).

Zum Projekt DiLe

An diesem Punkt setzt das BMBF-geförderte Projekt *DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Praxissemester* an. Eine Förderung der Integration von theoretischen Inhalten und Praxiserfahrungen auf Seiten der Lehramtsstudierenden (Gröschner & Hascher, 2019) soll durch die Zusammenarbeit mit den Mentor:innen an den Praktikumsschulen erreicht werden. Ziel ist es, durch einen systematischen Austausch die Lernbegleitung der Studierenden in Bezug auf einen lernförderlichen Umgang mit Heterogenität zu verbessern.

Ausgangspunkt ist das Seminar *Individuelle Förderung*, eins der fünf universitären Begleitveranstaltungen, welches die Studierenden in ihrem Praxissemester parallel zur schulischen Praxis belegen müssen. Ziel des Begleitseminars ist die Einführung in die pädagogische Diagnostik im Kontext schulischer Inklusion. Die Studierenden haben im Sinne der *Professionellen Unterrichtswahrnehmung* die Aufgabe, Unterricht zu beobachten und für einen Schüler oder eine Schülerin individuellen Unterstützungsbedarf zu identifizieren. Ausgehend von einer Beobachtung und Bewertung trennenden Situationsschilderung, durchlaufen sie die verschiedenen Phasen diagnostischer Urteilsbildung (vgl. Wahl et al. (1986), Lukesch (1998), Hesse & Latzko (2017)). Im Folgenden werden die Schritte Dokumentation der Beobachtung, Formulierung einer diagnostischen Frage, Hypothesenbildung, Hypothesenprüfung und Formulierung eines diagnostischen Urteils als *diagnostischer Zirkel* bezeichnet. Die Mentor:innen, die die Studierenden an den Praktikumsschulen betreuen, sollen bei ihrer Aufgabe der Praxisreflexion mit den Studierenden unterstützt werden. Über ein Selbstlernmodul erhalten sie die Möglichkeit, sich über die Inhalte des Begleitseminars *Individuelle Förderung* mit dem Fokus auf Professionelle Unterrichtswahrnehmung zu informieren und sich darüber hinaus interessen- und bedarfsoorientiert Wissen zu inklusionspezifischen Fragestellungen anzueignen. Weiterhin soll über das DiLe-Modul die Zusammenarbeit von Praxissemesterstudierenden und Mentor:innen im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften (Bolam et al., 2005) befördert werden. Zentral ist der Austausch über Herausforderungen im Zusammenhang mit der Heterogenität der Schülerschaft und schulischer Inklusion (KMK/HRK, 2015) bezogen auf die eigenen Fallanalysen. Durch die Nutzung webbasierter Lern- und Arbeitstools sollen die Kooperation der Akteure im Praxissemester effektiv gestaltet, die individuellen Arbeitsabläufe berücksichtigt und eine Adaptivität des DiLe-Moduls bezüglich inhaltlicher sowie gestaltungstechnischer Rückmeldungen erreicht werden.

Der Entwicklungs- und Forschungsprozess erfolgt in einem iterativen Kreislauf aus verschiedenen Phasen nach dem Design-Based-Research-Ansatz (Reinmann, 2020). Zentral ist dabei die Forschungsfrage, wie eine digitale Lernumgebung gestaltet sein muss, die die Entwicklung inklusionsbezogener Kompetenzen fokussiert, für das Thema motiviert, die Kooperation zwischen Studierenden und Mentor:innen befördert sowie die Prinzipien inklu-

siven Lernens berücksichtigt. Für den Forschungs- und Entwicklungsprozess sind zwei Zyklen vorgesehen: (1) für die Entwicklung der Lerninhalte, (2) für die Entwicklung eines digitalen Formats zur Initiierung von digitalen Lerngemeinschaften zwischen Praxissemesterstudierenden, Mentor:innen und Dozierenden.

In der ersten Phase wurden die Inhalte des Praxissemesterbegleitseminars *Individuelle Förderung* als Concept Map über das Mindmapping-Tool *Mindmeister* bereitgestellt. Diese wurde mit drei Lehrkräften von zwei Kooperationsschulen in online-geführten (bedingt durch die Coronapandemie), strukturierten Interviews in Bezug auf die Bedeutsamkeit der Inhalte für die Praxisbegleitung der Lehramtsstudierenden reflektiert. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den Inhalten des Praxissemesters zu relevanten thematischen Aspekten und zum Format des digitalen Lernmoduls wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet und in die Konzeption für ein digitales Selbstlernmodul mit einem Fallbezug im Sinne eines Gamebased-Ansatzes aufgenommen. In weiteren Expertenrunden mit zwei Lehrkräften und einer Dozierenden wurde das Konzept grundsätzlich positiv bewertet. In einem weiteren Schritt konnte das Konzept zum Selbstlernmodul, das acht inhaltliche Bausteine und drei Fallbeispiele umfasst, mit dem Autorentool Articulate sowie der Lernplattform Moodle digital umgesetzt werden.

Im Folgenden soll anhand der zwei zentralen Zielstellungen der Aufbau des Selbstlernmoduls kurz beschrieben werden.

- (1) Anknüpfend daran, dass das Professionswissen die Professionelle Unterrichtswahrnehmung lernrelevanter Aspekte in Unterrichtssituationen befördert (Star & Strickland, 2008), ist eine zentrale Zielstellung der digitalen Lernumgebung die Wissensvermittlung zu lernförderlichen und lernhinderlichen Aspekten im Kontext von Inklusion (Bosse, Jäntschi & Spörer, 2015). Die Inhalte sind in acht Bausteinen aufbereitet, die unabhängig voneinander im Selbststudium bearbeitet werden können. Jedem Baustein sind Aufgaben angegliedert, so dass die am Fortbildungsmodul teilnehmenden Lehrkräfte ihr Wissen vor und/oder nach der Bearbeitung der Inhalte testen können. Die Aufgaben sind in drei verschiedenen Anforderungsniveaus in einer Differenzierungsmatrix angeordnet (Greiner et al., 2019). So können sich die Lehrkräfte im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers mit einer Methode zur Differenzierung bei heterogenen Lerngruppen theoretisch und erfahrungsorientiert auseinandersetzen.
- (2) Eine zweite Zielstellung ist die Sensibilisierung für die Relevanz diagnostischer Aufgaben von Lehrkräften als wichtige Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Heterogenität in der Schule (Karing & Seidel, 2017; Schrader, 2017). Mit den im zweiten Teil des Lernmoduls aufbereiteten Fallanalysen kommen die in den Bausteinen zusammengefassten Inhalte in einen Anwendungskontext. Im Sinne eines Gamebased-Ansatzes erleben die Teilnehmenden gemeinsam mit der fiktiven Lehrkraft Frau Karl verschiedene herausfordernde Situationen. In drei Fallbeispielen

durchlaufen sie mit Frau Karl, wobei ihre Rolle als Kooperationspartner:innen definiert ist, die verschiedenen Phasen eines diagnostischen Zirkels. Dabei werden die Teilnehmenden fortlaufend mit Entscheidungen zum weiteren Vorgehen konfrontiert. Da es drei Fallbeispiele sind, kann der diagnostische Zirkel mehrfach durchlaufen werden. Durch das Feedback, das die Teilnehmenden auf Entscheidungen erhalten, die sich auf den individuellen Lernprozess des beobachteten Schülers oder der beobachteten Schülerin ungünstig auswirken könnten, kann der idealtypische Verlauf des diagnostischen Zirkels grundsätzlich nicht verfehlt werden. Damit soll das Einüben von Fertigkeiten wie das Beobachten und Beschreiben von Situationen, Datensammlung, Hypothesenbilden und das Formulieren vorläufiger diagnostischer Urteile im Kontext einer Praxissimulation ermöglicht werden.

In der aktuell laufenden Erprobung des DiLe-Moduls mit sieben Lehrkräften werden Einschätzungen zu Usability, Gestaltung, Nützlichkeit und Relevanz der Inhalte gesammelt.

Während das digitale Selbstlernmodul eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Themen Schulische Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer anregen soll, steht beim zweiten Zyklus die Frage im Mittelpunkt, wie digitale Lerngemeinschaften initiiert werden können. Im Sinne einer verbesserten Lernbegleitung ist vorgesehen, Tandems aus Praxissemesterstudierenden und ihren Mentor:innen an den Praktikumsschulen zu bilden, die als digitale Lerngemeinschaften gemeinsam die Inhalte der Bausteine diskutieren und die Fallanalysen reflektieren sollen.

In der letzten Projektphase, der Finalisierung, steht der Transfer der Projektergebnisse im Vordergrund. Es wird angestrebt, das digitale Lernmodul für alle interessierten Praktikumsschulen verfügbar zu machen und in die bildungswissenschaftlichen Begleitseminare zu integrieren.

In der begleitenden wissenschaftlichen Evaluation sollen über verschiedene methodische Zugänge Aussagen über die Wirkung der im Rahmen der digitalen Lerngemeinschaften entwickelten Fortbildungsmodule getroffen werden.

Genügt das DiLe-Fortbildungsmodul den Anforderungen eines Trainings?

Für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen ist die Frage der Wirksamkeit zentral. Die inhaltliche Konzeption des DiLe-Fortbildungsmoduls basiert auf Forschungsbefunden zur wirksamen Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen (Lipowsky, 2014). So fand zum Beispiel die Frage der Relevanz der Fortbildungsinhalte als ein wichtiges Gelingensmerkmal (Lipowsky, 2014) in der partizipativen Bearbeitung der Bausteine mit inklusionserfahrenen Lehrkräften Berücksichtigung. Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung wurden Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung berücksichtigt, wie die Verwendung eines weiten Inklusionsverständnisses, Differenzierung und Individualisierung,

Partizipation und Kooperation (Greiner, 2019). Da die Umsetzung der Fortbildung in digitaler Form erfolgt, kommen weitere Herausforderungen aus dem Bereich des digitalen Lernens hinzu. Beispielhaft zu nennen wären erhöhte Anforderungen an die selbstregulativen Kompetenzen, der Mangel an sozialer Eingebundenheit und die notwendige Akzeptanz von digitalen Tools für den eigenen Professionalisierungsprozess.

Verschiedene Studien belegen positive und nachhaltige Auswirkungen vor allem von Lehrertrainings oder Microteachings, die das Einüben bestimmter Fertigkeiten fokussieren (Klinzing, 2002). Das DiLe-Lernmodul enthält Elemente, deren wiederholtes Absolvieren das Einüben einzelner Fertigkeiten ermöglicht. Mit dem Ziel, eine höchstmögliche Wirkung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung in der *Professionellen Unterrichtswahrnehmung* bei den Teilnehmenden zu erreichen, soll hier der Frage nachgegangen werden, ob Merkmale, die Trainings erfolgreich machen, auch das DiLe-Lernmodul kennzeichnen.

Nach der Definition von Fries & Souvignier (2020) ist ein Qualifizierungsangebot dann ein erfolgreiches Training, wenn es (1) strukturiert und zeitlich begrenzt ist und wenn (2) „mittels wiederholter Ausübung von Tätigkeiten die Absicht verfolgt wird, Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzubauen oder zu verbessern“ (S. 407). In der Definition von Krause & Jürgens (2005) werden weitere Aspekte wie (3) eine theoretische Fundierung und (4) die systematische Anleitung der Teilnehmenden bei Übungs- und Reflexionsphasen durch einen Trainer oder eine Trainerin betont. Inwieweit die genannten Merkmale von Trainings auf die Fallanalysen im Rahmen des DiLe-Lernbausteins zutreffen, soll im Folgenden reflektiert werden:

Zu 1.: Insgesamt ist das DiLe-Lernmodul nicht wie ein Training organisiert. Die Lernenden können die einzelnen Elemente in ihrem eigenen Tempo durchlaufen und können auch die Anzahl der Fallanalysen selbst bestimmen.

Zu 2.: Bei den Fallanalysen geht es um das Verinnerlichen der Phasen des diagnostischen Zirkels sowie um die fallbezogene Anwendung des pädagogisch-psychologischen Wissens zu motivationalen, emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten des Lernens. Der Wiederholungsaspekt findet sich in der Aufbereitung drei verschiedener Fallbeispiele und ermöglicht damit das in Trainings geforderte mehrfache Absolvieren einer Tätigkeit, hier des diagnostischen Zirkels. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Fähigkeit, Beobachtungen wertneutral wiederzugeben, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, Informationsquellen für die Datensammlung zu erkennen, theoriebasierte Hypothesen zu entwickeln und Interventionen abzuleiten, wobei die Anknüpfung an das eigene pädagogisch-psychologische Vorwissen eine wichtige Rolle spielt.

Zu 3.: Theoretisch fundiert wird das Vorgehen durch das Arbeitsmodell des wissenschaftlichen Netzwerks zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften (NeDiKo) (Herppich et al., 2017). Hier wird die Auseinandersetzung mit den einzelnen Schritten des diagnostischen

Prozesses und deren Bedeutung für eine belastbare und valide Diagnostik als eine Möglichkeit zum Aufbau von diagnostischem Wissen betrachtet (Karing & Seidel, 2017), das wiederum als Voraussetzung für die Professionelle Unterrichtswahrnehmung zu sehen ist.

Zu 4.: Eine systematische Anleitung der Teilnehmenden durch einen Trainer oder Trainerin ist bislang nicht vorgesehen, weil es sich um ein Selbstlerntool handelt.

Insgesamt haben die Fallanalysen im DiLe-Modul Elemente, die Merkmalen eines Trainings entsprechen. Vor allem die Möglichkeit des wiederholten Durchlaufens des diagnostischen Zirkels eröffnet das Potenzial gezielten Fähigkeitsaufbaus. Um die teilnehmenden Lehrkräfte in der Bearbeitung der Fallbeispiele systematisch anzuleiten, könnten regelmäßig Online-Treffen angeboten werden. Damit ginge auch die Möglichkeit einer schrittweisen Präsentation der digitalen Inhalte einher, was eine größere zeitliche Strukturierung des Lernmoduls zur Folge hätte. Die eigenen Entscheidungen in der digitalen Fallanalyse könnten in der Gruppe vor dem Hintergrund der unterschiedlichen praktischen Erfahrungen diskutiert und reflektiert werden. Der Wechsel von selbständiger Bearbeitung, Reflexion der eigenen diagnostischen Entscheidungen und Diskussion in der Gruppe könnte eine grundsätzliche Strukturierung darstellen. Welches Maß an Vorgabe und Steuerung im Sinne eines kooperativen Vorgehens sinnvoll wäre und ab wann die Vorteile einer selbstgesteuerten und autonomen Bearbeitung überwiegen würden, muss vor dem Hintergrund der aktuell laufenden Erprobungsphase noch ausgelotet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich einige Aspekte erfolgreicher Lehrertrainings als Potenziale in der Umsetzung des DiLe-Moduls wiederfinden. Die Überlegungen hinsichtlich einer stärkeren Anleitung und Reflexion innerhalb der Lerngemeinschaft werden im nächsten Zyklus des Design-Based-Research-Prozesses aufgegriffen.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (34), 157–160.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- BMAS (2020). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 28.02.2023, Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Teilhabe/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining professional learning communities (Research Report Number 637). London,

- England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bosse, S., Jäntschi, C. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In N. Spörer, A. Schründler-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg, Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S.138-154). Ludwigsfelde & Potsdam: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2020). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 405-423). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Greiner, F. & Kracke, B. (2017). *Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Differenzierung und Unterrichtsklima von Lehramtsstudierenden weiterführender Schulen*. Vortrag gehalten im Symposium „Fit für Inklusion“, GEBF, Heidelberg, 12.-15.03.2017.
- Greiner, F., 2019. *Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht*. Jena. Zugriff am 12.08.2022, Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00046202/dissgreiner.pdf
- Greiner, F., Kämpfe, N., Weber-Liel, D., Kracke, B., & Dietrich, J. (2019). Flexibles Lernen in der Hochschule mit Digitalen Differenzierungsmatrizen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14, 287-302.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), S. 200-2008.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652– 664). Münster: Waxmann.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Barbara Budrich (UTB).
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Helmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, I., Böhmer, M., Förster, N., Kaiser, J., Karing, C., Karst, K., Klug, J., Ohle, A. & Südkamp, A. (2017). Ein Arbeitsmodell für die empirische Forschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 75-93). Münster: Waxmann.
- Karing, C. & Seidel, T. (2017). Ausblick zur Förderung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 240-246). Münster: Waxmann.

- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194-214. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3829/pdf/ZfPaed_2_2002_Klinzing_Wie_effektiv_ist_Microteaching_D_A.pdf [12.08.2022].
- KMK/HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [12.08.2022].
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 62-70. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13563/pdf/BZL_2005_1_62_70.pdf [12.08.2022].
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster: Waxmann.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel, B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation. Friedrich-Jahresheft*, 36, 52–54.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Prengel, A. (2014). Inklusive Didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung. *Lehren & Lernen*, 40 (8/9), 66–71.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen von Vielfalt. Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. *Friedrich Jahresheft XXII*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based-Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 4(2), 1-16. Aufgerufen von https://pdfs.semanticscholar.org/045c/b962c417f145902e45f32038f9b2fc8a700.pdf?_ga=2.260835725.1027892971.1660412895-1360410819.1660214565 [12.08.2022].
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe. Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (2), 107–125.

- Schoenfeld, A. H. (2011). Noticing matters. A lot. Now what? In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Hrsg.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, (S. 223–238). New York: Routledge.
- Schrader, F.W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Anmerkungen zur Weiterentwicklung des Konstrukts. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 247-255). Münster: Waxmann.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertation*. Universität Göttingen.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 13-18). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wahl, D., Weinert, F. E., & Huber, G. L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis : ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösler.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Chances in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- ZLB Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena. (2022). *Das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung. Eine Handreichung für Ausbildungsschulen*. Abgerufen unter: <https://www.zlb.uni-jena.de/zlbmedia/praktikumsamt/broschuere-jenaer-modell.pdf> [12.08.2022].

Dorit Weber-Liel (Uni Jena, dorit.weber-liel@uni-jena.de)

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im FB Erziehungswissenschaft/Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie im Forschungsprojekt „DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulische Inklusion und Umgang mit Heterogenität sowie digitales Lehren und Lernen im Hochschul- und Fortbildungskontext.

Prof. Dr. Bärbel Kracke (Uni Jena, baerbel.kracke@uni-jena.de)

ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogische Psychologie/Institut für Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Unter anderem leitet sie das Teilprojekt Heterogenität und Inklusion im Forschungsprojekt „DiLe – Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten

Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Berufswahlforschung, Diagnose und Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse, Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts und Inklusionskompetenz in der Lehrerbildung.

Aspekte von erziehungsorientierten Trainings pädagogischer Kompetenzen

Handlungsplanung bei schwierigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern anhand der Handreichung „49/ 64/ 84 Handlungsmöglichkeiten bei schwierigem Schülerverhalten“

Oliver Carnein & Robert Vrban

In diesem Artikel wird mit den „Planungshilfen Schulische Prävention (PSP)“ ein Konzept zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung vorgestellt. Darüber hinaus wird skizziert, wie die PSP im Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der Universität Rostock sowie an der PH Heidelberg genutzt werden, um die Selbstwirksamkeitserwartung in schwierigen erzieherischen Situationen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung positiv zu beeinflussen.

In den Seminaren liegt der Fokus sowohl auf der interaktiven Vermittlung der theoretischen Grundlagen, als v. a. auch auf der reflektierenden, möglichst einübenden Umsetzung der erarbeiteten Inhalte. Die Studierenden geben in den Evaluationen überwiegend positive Rückmeldungen i. S. einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ihres erzieherischen Handelns in konkreten Situationen.

schwieriges Schülerverhalten, Lernstörung, Verhaltensstörung, Handlungsplanung, Handlungsmöglichkeiten, Lehrkräfte-Professionalisierung

Unterrichtsstörungen in der Schule

Unterrichtsstörungen „stellen Lehrkräfte verschiedenster Schularten vor erhebliche Probleme und sind schon immer ein Thema aller Schulformen und Schulen, (...)“ (Stein & Müller, 2015, S. 12). Lehrkräfte erleben schwieriges Verhalten von Schülerinnen und Schülern oft als persönliche Bedrohung ihres Unterrichts und stehen Unterrichtsstörungen und anderen erzieherischen Herausforderungen z. T. hilflos gegenüber. Verallgemeinerungen und Bewertungen, wie „Nie zeigt er Einsicht in sein Fehlverhalten!“ oder „In ihrer Wut ist sie unerreichbar...“ dominieren die Gespräche in den Lehrerzimmern. Sie drücken oft Sorge aus, sind jedoch selten geeignet, um pädagogisch zielgerichtet Handlungen abzuleiten.

Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte in kritischen erzieherischen Situationen oft spontan und wider besseres Wissen handeln (Humpert & Dann, 2001) und dabei ungünstige Signale an die Kinder und Jugendlichen senden. So ist das Verhalten der pädagogischen

Fachkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit aggressiven Verhaltensmustern häufig inkonsistent, was zu einer intermittierenden positiven Verstärkung des unerwünschten Verhaltens führt. Lehrer und Lehrerinnen verlieren gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern zumeist ihre Souveränität, was diese ermutigt, Grenzen auszutesten und zu verschieben. Dies wiederum führt bei den Lehrkräften zu einem noch stärkeren Bedürfnis, die Kontrolle zurückzugewinnen (Hennemann et al., 2015; Goetze, 2001; Hartke, 2000; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997).

Die o. g. Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sind nicht nur für die Lehrkräfte eine Herausforderung. Sie können – trotz oftmals ausreichenden Leistungspotentials, aber bei (noch) nicht hinreichend entwickelten sozial-emotionalen Kompetenzen – zu deutlichen Lernrückständen führen, die sich im Einzelfall zu generalisierten Lernstörungen, aber auch zu Verhaltensstörungen ausweiten können (Myschker & Stein, 2018; Castello, 2017; Vrban, 2011; Petermann & Wiedebusch, 2008).

Erzieherische Kompetenzen in den KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung

Der in den Schulgesetzen der Bundesländer formulierte Auftrag von Schule für Bildung und Erziehung erfordert von Pädagoginnen und Pädagogen erzieherisch tätig zu werden – unabhängig von einem festgestellten Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Forderung, „Studienabsolventinnen und -absolventen ... sind in der Lage, diese Methoden und Medien in zentralen Bereichen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen adressaten- und sachgerecht anzuwenden“ (KMK, 2008, 2019, S. 4) betrifft in besonderer Weise die Entwicklung von Kompetenzen: um in erzieherisch herausfordernden Situationen spontan Handlungsstrategien abrufen zu können reicht es nicht, Wissen über solche Strategien im Studium auswendig zu lernen – sie müssen auch geübt und in Handlungsroutinen überführt werden.

Vor diesem Hintergrund wurden die nachfolgend vorgestellten „Planungshilfen Schulische Prävention“ (PSP) erarbeitet und evaluiert (Vrban, 2011).

„Planungshilfen Schulische Prävention“

Ziel der Planungshilfen ist es Lehrkräfte zu unterstützen, ihr erzieherisches Handeln im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages zu professionalisieren. Dabei verstehen sich die PSP nicht als Ersatz für eine regelmäßig notwendige Optimierung vorhandener Organisations- sowie Kooperationsstrukturen, sondern als dritte Säule, die die pädagogischen Kompetenzen sowie die psychische Situation der Lehrerinnen und Lehrer verbessern hilft (Abb. 5).

Optimierung vorhandener Organisationsstrukturen

Optimierung vorhandener Kooperationsstrukturen

Verbesserung der pädagogischen Kompetenzen und psychischen Situation der Lehrerinnen und Lehrer

Abb. 5 Drei Säulen der Professionalisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages

Bislang entstanden vier Versionen der „Planungshilfen Schulische Prävention“. Die Ursprungsversion „Schwierige Schüler. 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke & Vrban, 2008) wurde für die **Grundschule** entwickelt und im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells (Hartke, 2017) für die Fortbildung der Lehrkräfte erprobt und evaluiert (Vrban, 2011).

Die Version „Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten“ (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2014) nimmt die Arbeit in der **Sekundarstufe I** in den Blick.

Während die beiden vorgenannten Werke sich primär an Lehrkräfte in der Regelschule richten, wurde die Handreichung „Schwierige Schüler. 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2018) um die Aspekte der gezielten **sonderpädagogischen Förderung** erweitert. Aufgrund der hohen Nachfrage erschien jüngst mit „Schwierige Kinder fördern und integrieren: Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der sozial-emotionalen, kognitiven und kommunikativen Kompetenz“ (Blumenthal, Carnein, Hartke & Vrban, 2022) eine **Ergänzung der Grundschulversion**.¹

In Anbetracht eines Schulsystems, das den Anspruch verfolgt, zunehmend inklusiv einer zunehmend heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, gilt es zuerst, die Zielgruppen näher zu bestimmen. Das Konzept der PSP orientiert sich dabei an dem Modell der Mehr-Ebenen-Prävention (Abb. 6) sowie dem Response-to-Intervention-Ansatz RTI (Voß et al., 2016).

¹ vgl. www.schwierige-schueler.net

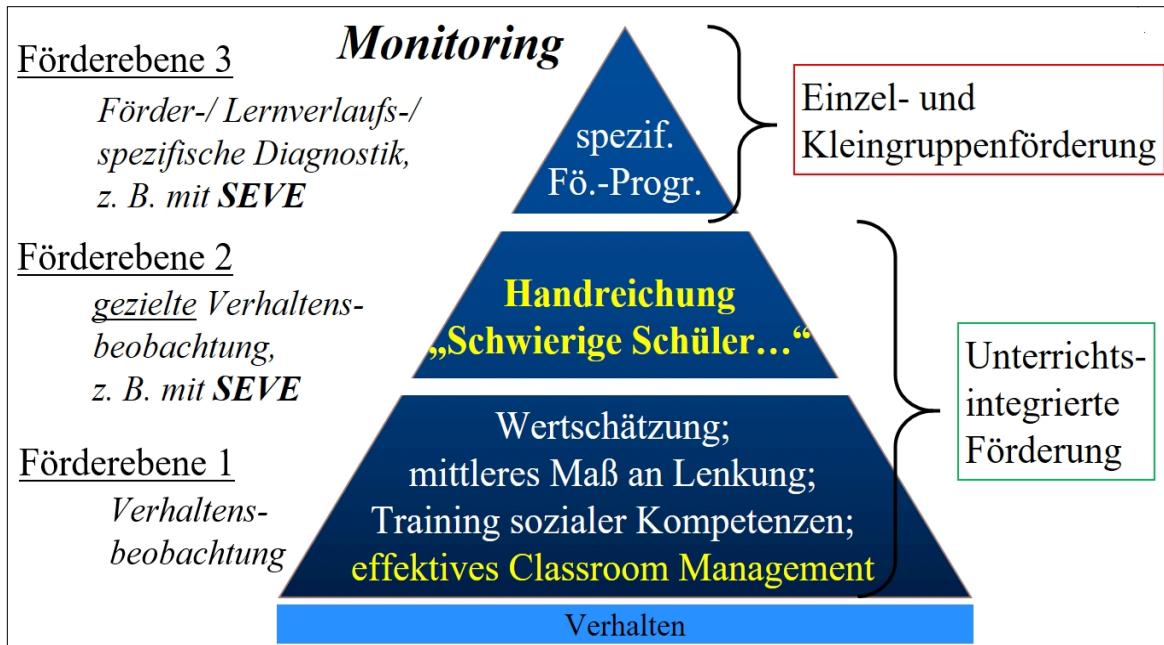


Abb. 6 Erhöhung der Professionalität von Lehrkräften im Umgang mit schwierigen erzieherischen Situationen durch planvolles erzieherisches Handeln

Förderebene 1

In der Förderebene 1 stehen i. S. der Primären Prävention v. a. Maßnahmen eines effektiven Classroom Management im Zentrum des erzieherischen Handelns, wie Verhaltensbeobachtung (Monitoring), „Absprachen über gemeinsame Spielregeln in der Klasse“ oder Trainings sozialer Kompetenzen. Dazu bieten die PSP eine Checkliste „Classroom Management“ zur Selbstüberprüfung, die von Studierenden, Referendarinnen bzw. Lehramtsanwärtern wie auch von Lehrkräften als hilfreich benannt wird. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf den Lernfortschritt der **gesamten Klasse**.

Förderebene 2

Wenn aufgrund allgemeiner Verhaltensbeobachtungen **einzelne Schülerinnen oder Schüler** als gefährdet wahrgenommen werden, erhalten die Pädagoginnen und Pädagogen in der Förderebene 2 mit dem Beobachtungsbogen „Schulische Einschätzung der Entwicklung und des Verhaltens“ (SEVE)² ein Instrument für die gezielte Verhaltensbeobachtung. Mit ihm beginnt die systematische Planung erzieherischen Handelns in den PSP. Im Sinne einer Förderplanung wird zuerst die ungünstige Ausgangslage sachlich erfasst, daraus ein konkretes, realistisches Ziel für den Schüler bzw. die Schülerin abgeleitet sowie eigene Handlungsmöglichkeiten zu dessen Erreichung gesucht. Dieses auf einem Handlungsmodell in Anlehnung an Hofer (1986) beruhende Verfahren zielt bei den Nutzern auf

² vgl. [Schulische Einschätzung des Verhaltens - Online \(SEVO\)](#) bzw. [Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung \(SEVE\)](#)

eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des eigenen erzieherischen Handelns.

Alle Handlungsmöglichkeiten werden mit einer kurzen Basisinformation zum aktuellen Stand der Wissenschaft eingeführt. Zuerst werden Handlungsmöglichkeiten folgender drei erfahrungswissenschaftlich abgesicherter Planungshilfen vorgestellt:

- * **Lerntheoretisch** begründete Handlungsmöglichkeiten (z. B. „Das Kind bzw. den Jugendlichen erwischen, wenn es bzw. er gut ist“),
- * **kognitionspsychologisch** begründete Handlungsmöglichkeiten (z. B. „Einüben einer Selbstinstruktion durch Modellhandeln und lautes Denken (kognitives Modellieren“),
- * Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage des **personen- bzw. schülerzentrier-ten** Ansatzes (z. B. „Die >Sprache der Annahme< verwenden“).

Wenn Lehrkräfte mit diesen Handlungsmöglichkeiten keine hinreichenden Erfolge erzielen, können sie mit einer systematischen Analyse der „Schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ SEVE (s. o.) den vorherrschenden schulischen Problembereich identifizieren. Zu folgenden pädagogischen Herausforderungen werden hier Basisinformationen sowie spezifische Handlungsmöglichkeiten vorgestellt:

- * Förderung des **Arbeitsverhaltens** (z. B. „Kausalattribution verbessern“),
- * Förderung bei **aggressivem Verhalten** (z. B. „Wutbarometer“),
- * Förderung bei **Ängsten** (z. B. „Leistungssituationen entschärfen: Transparenz in den Abläufen“),
- * Förderung bei **Absentismus** (z. B. „Patenschaften mit Schülern älterer Klassen“),
- * Förderung der **sozialen Integration** (z. B. „Statussteigernde Rückmeldungen“)

(Hartke & Vrban, 2008; Hartke et al., 2014 und 2018; Blumenthal et al., 2022).

Förderebene 3

Bei stark ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten und -störungen (Förderebene 3), bei denen eine unterrichtsintegrierte Förderung keine zufriedenstellenden Erfolge erwarten lässt, ist eine interprofessionelle Kooperation zur Umsetzung spezifischer Förder- und Monitoringangebote angezeigt. Die Handreichungen „Schwierige Schüler. 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2018) sowie „Schwierige Kinder fördern und integrieren: Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der sozial-emotionalen, kognitiven und kommunikativen Kompetenz“ (Blumenthal, Carnein, Hartke & Vrban, 2022) zeigen hier gezielt weitere Förderansätze auf:

- * Förderung **emotionaler Kompetenzen** (z. B. „Emotionsregulationsstrategien“),
- * Förderung **sozialer Kompetenzen** (z. B. „Handlungsalternativen erarbeiten“),
- * Förderung des **Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserlebens** (z. B. „Das bin ICH! (Stärken-Schwächen-Profil)“),

- * Förderung der **sprachlichen Entwicklung** (z. B. „Förderung durch die Lehrersprache – Einsatz von Modellierungstechniken“),
- * Förderung der **(schreib)motorischen Fähigkeiten** (z. B. „Förderung der Bewegungs-führung (ein- und beidhändig) ohne Papier und Stift“),
- * Förderung des **(induktiven) Denkens** (z. B. „Tabellen anfertigen und reflektieren“) (Hartke et al., 2018; Blumenthal et al., 2022).

Bezogen auf das Umgehen mit schwierigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern berichten Kolleginnen und Kollegen in Fortbildungen sowie Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik in der Arbeit mit den „Planungshilfen Schulische Prävention“ regelmäßig von wachsendem Selbstwirksamkeitserleben. Begleitende Studien belegen diese Rückmeldungen (Blumenthal, Hartke & Vrban, 2017; Vrban, 2011; Vrban & Hartke, 2009).

Didaktische Einbindung der „Planungshilfen Schulische Prävention“ (PSP) an der Uni Rostock im Lehramtsstudium Sonderpädagogik: Training des Lehrerverhaltens – Skill-Training

Um der o. g. Forderung der KMK zu entsprechen, erzieherische Kompetenzen im Lehramtsstudium zu entwickeln, wurde an der Uni Rostock im Lehramtsstudium Sonderpädagogik ein Modul „Lehrertraining für Sonderpädagogen“ konzipiert (vgl. auch den Beitrag von Bodo Hartke in diesem Band). Das Grundlagenseminar „Lehrertraining und Beratung“ lenkt hierbei den Fokus der Studierenden auf theoretisch fundierte Konzepte der Lehrpersonenprofessionalisierung. Darüber hinaus reflektieren sie sich als lebenslang lernende Subjekte selber in ihrer Rolle als künftige Pädagoginnen und Pädagogen. Damit wird innerhalb des Kompetenzbereiches „Innovieren“ ein Standard für die Lehrerbildung umgesetzt, der als „Kompetenz 10“ fordert, dass ... „Lehrkräfte (...) ihren Beruf als ständige Lernaufgabe (verstehen) und (...) ihre Kompetenzen weiter (entwickeln)“ (KMK, 2004, 2019, S. 14). Das aufbauende Seminar „Training des Lehrerverhaltens – Skill-Training“ ist insbesondere auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet. Die beiden Seminare mit einem Umfang von insges. 4 SWS werden von den Studierenden im vierten Semester belegt. Sie finden überwiegend als sog. Kompaktseminare an Wochenenden statt.

Die in der Modulordnung benannten Lern- und Qualifikationsziele beziehen sich auf die Förderebenen 1 und 2 i. S. der Primären und Sekundären Prävention (s. o.). Instrumentelle Kompetenzen, wie z. B. das Strukturieren des Klassenraums sowie grundlegende Techniken der Verhaltenssteuerung, versetzen die Studierenden bereits in den parallel stattfinden Schulpraktischen Übungen in die Lage, erste Maßnahmen eines effektiven Classroom Managements umzusetzen. Die ebenfalls aufzubauenden kommunikativen Kompetenzen werden im sich anschließenden Modul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ weiterentwickelt (Bildungsministerium M-V, 2017).

In der allgemeinen Lehr-Lernevaluation bemängeln die Studierenden in der Mitte ihres Lehramtsstudiums regelmäßig, dass sie es als zu „theorielastig“ empfinden. Wenn man sie zu Beginn des Skill-Trainings i. S. einer Auftragsklärung fragt, was sie vom Seminar erwarten, dann äußern sie, dass es v. a. „praktisch“ sein solle. Sie haben also bislang nur eine geringe Erwartung, „praktische Probleme“ selber lösen zu können. Daher wurden die Skill-Trainings didaktisch so konzipiert, dass eine Erhöhung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des theoriegeleiteten Handelns in schwierigen erzieherischen Situationen eintritt. Hierzu erhalten sie konkrete Herausforderungen und werden angeleitet, sich Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und diese in Rollenspielen zu erproben. Indem sie sich selbst als erfolgreich handelnde Subjekte erleben und sich dies durch angeleitete Reflexion ritualisiert bewusst zu machen, besteht die Chance, dass ihre Selbstwirksamkeitserwartung wächst (Rabe, Meinhardt & Krey, 2012; Schulte, 2008; Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Beim Konzipieren der vier Tage des Skill-Trainings wurden mehrere didaktische Linien verfolgt (Abb. 7). Auf der inhaltlichen Ebene werden die Studierenden angeleitet, sich dem Phänomen auffälligen Verhaltens systematisch und theoriegeleitet anzunähern. So lernen sie am ersten Tag die Checkliste „Classroom Management“ (s. o.) kennen. Sie können nun für sich prüfen, in wie weit sie bereits für ihre Schülerinnen und Schüler einen effektiven Unterricht organisieren können (Förderebene I). In den folgenden Tagen werden dann anhand eigener, als schwierig erlebter erzieherischer Situationen systematisch und theoriegeleitet konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.

Tag	Inhalt	Sozialform	Gruppendynamik/ TZI
1. FE I	Classroom Management	Energizer, <i>Partnerarbeit</i> , Plenumsdiskussion, Reflexion	kennen lernen/ ICH ⇔ WIR
2. Förderebene II	Verhaltensbeobachtung + Förderplanung mit SEVE	Energizer, <i>Gruppenarbeit</i> , Plenumsdiskussion, Reflexion	Vertrauen aufbauen WIR ⇔ ANLIEGEN
3.	Erprobung: Handlungsmöglichkeiten I	Energizer, Gruppenarbeit, <i>Rollenspiele</i> , <i>Video-Feedback</i> , Plenumsdiskussion, Reflexion	sich öffnen ICH ⇔ ANLIEGEN
4.	Erprobung: Handlungsmöglichkeiten II	Plenumsdiskussion, Reflexion	Neues erproben ICH ⇔ ANLIEGEN

Abb. 7 Didaktische Linien bei der Konzipierung des Seminares „Training des Lehrerverhaltens – Skill-Training“

Das Skill-Training ist i. S. der Prüfungsordnung bewertungsfrei. Im Rahmen der Kompaktseminarform entstehen durch bewusst gestaltete gruppendynamische Prozesse in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion (Cohen, 1975) vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen als weitere begünstigende Faktoren zum individuellen Explorieren und Reflektieren neuer Handlungsmuster. Hierbei spielen von den Studierenden angeleitete Energizer genauso eine Rolle, wie z. B. die Arbeit mit Video-Feedback sowie gemeinsame Mittagsbuffets.

In den Seminarreflexionen benennen die Studierenden als wirksame Elemente der Seminardidaktik u. a. vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen, eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre, Möglichkeiten des Erprobens, die Erfahrung eines bewertungsfreien Raumes und v. a. das systematische Bearbeiten eigener, als unbefriedigend erlebter erzieherischer Situationen in Schule und Förderung.

Didaktische Einbindung der „Planungshilfen Schulische Prävention“ (PSP) im Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der PH Heidelberg: Skill-Training (in Ansätzen)

Im Vergleich zur Umsetzung an der Uni Rostock ist der systematische Erwerb erzieherischer Kompetenzen, wie z. B. anhand der hier vorgestellten „Planungshilfen Schulische Prävention“, aktuell in den Lehramtsstudiengängen an der PH Heidelberg in keinem Modul umfänglich verankert. Jedoch ist es wenigstens für die Sonderpädagogik-Studierenden der Fachrichtung Lernen³ verpflichtend, sich mit dem Themenkomplex „Verhaltensstörungen – Umgang mit kritischen Erziehungs-/ Beziehungssituationen“ auseinanderzusetzen und Kompetenzen in einer Modulprüfung nachzuweisen. Für diese Studierenden wird ein Seminar zu den Planungshilfen angeboten, flankiert von weiteren Seminaren zu verwandten Themen wie Unterrichtsstörungen oder Zusammenhänge zwischen Lern- und Verhaltensstörungen i. S. der „Mehr-Ebenen-Prävention“.

Das Seminar „Planungshilfen Schulische Prävention“ baut auf den oben beschriebenen Handreichungen auf. In zwei einführenden Sitzungen geht es um Kinder und Jugendliche mit Bedarfen in der sozial-emotionalen Entwicklung, um kritische Erziehungs- und Beziehungssituationen und um das Herstellen von Bezügen zur eigenen (Lehrer)-Persönlichkeit. Hierbei sind folgende Fragen handlungsleitend, die wiederkehrend bei der Analyse und Reflexion von (echten) kritischen Erziehungs-/ Beziehungssituationen unterstützend diskutiert werden:

1. Was passiert gerade? Was macht diese Situation für mich (uns) herausfordernd? (Außensicht: „Filmsequenz“ beschreiben)
2. Was denke ich? Was fühle ich? Warum fühle/empfinde ich das so? (Innensicht)
3. Was könnte der Grund für das Verhalten sein? Welchem Zweck dient das Verhalten? Wem nützt das Verhalten? (Funktion des Verhaltens)
4. Welches kurzfristige Ziel verfolge ich in der Situation? Wie kann ich dieses Ziel erreichen? (Handlungsplanung und Umsetzung)
5. War mein pädagogisches Handeln erfolgreich? (Evaluation).

Die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte in den Planungshilfen, wie z. B. „Förderung bei aggressiven Verhalten“, „Förderung bei ängstlichen Verhalten“ oder „Förderung der sozialen Integration“ werden im Seminar als Basiswissen erarbeitet, welches anhand von

³ Die Fachrichtung emotional-soziale Entwicklung wird an der PH Heidelberg nicht angeboten.

Beispielen begründet angewendet wird. Nachdem kurzfristige Ziele in konkreten Beispielsituationen bestimmt worden sind, können die „Planungshilfen Schulische Prävention“ den Studierenden helfen, ihr Handeln theoriegleitet und systematisch zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Dieser Prozess konnte bislang nur in Form von Rollenspielen erprobt und reflektiert werden. Eine Evaluation des Transfers in die Praxis wäre wünschenswert.

Bezug zum Thema dieser Fachtagung

Zur Beantwortung der Fragestellung der Fachtagung „*Ist das schon ein Training?*“ Wodurch unterscheiden sich Trainings pädagogischer Kompetenzen von anderen Lehr-Lern-Situativen in der Lehrkräftebildung?“ möchten wir einen Punkt aus der Abschlussreflexion von Prof. Norbert Havers hervorheben, der uns besonders wichtig erscheint und den didaktischen Grundüberlegungen zur Konzipierung der beiden Skill-Trainings in Rostock und Heidelberg gemein ist: Havers zitierte u. a. Fukkink et al. (2011), dass „... für die Effektivität von Trainings ... *konkrete, klare Ziele und die Qualität des Feedbacks* (entscheidend sind)“ sowie, dass „diese Klarheit ... nur durch ständige Erprobung und Verbesserung (erreicht)“ wird (vgl. Kapitel 2.2). Dieser Qualitätsanspruch ist für uns Autoren und Trainer handlungsleitend und dabei ständige Herausforderung sowie Bereicherung zugleich. Wir können die Beobachtung von Havers bestätigen: „Im Grunde ist ein Lehrertraining nie fertig. Es lässt sich immer noch weiter präzisieren und verbessern“ (S. 19). Wenn Lernende – Schüler und Schülerinnen, Studierende, Lehrkräfte in Schule und Hochschule – in einer bewertungsfreien Atmosphäre die Chance haben, ihrer Selbstaktualisierungstendenz (Rogers, 1981) zu folgen, führt Feedback nicht nur zu „mitwachsenden“ persönlichen Zielen der Lernenden, sondern erfordert auch eine beständige didaktische Anpassung der Lerngelegenheit durch die Lehrenden.

Ausblick

Die Studierenden an der PH Heidelberg und an der Uni Rostock sowie Teilnehmende von Fortbildungen der dritten Phase der Lehrerbildung äußern in den Reflexionen und Evaluationen regelmäßig eine hohe Zufriedenheit mit den oben geschilderten Seminarangeboten. Dennoch wurde von den Autoren auf der Tagung thematisiert, dass das Konzept der „Planungshilfen Schulische Prävention“ die Gefahr in sich birgt, dass Pädagoginnen und Pädagogen die PSP rein „technokratisch“ nutzen könnten. In Anbetracht eines hohen Belastungsempfindens vieler Lehrkräfte ist es nachvollziehbar, dass sie sich von den PSP primär eine höhere eigene Wirksamkeit als Erzieher bzw. Erzieherin erhoffen. In der Diskussion während der Tagung herrschte jedoch weitgehende Übereinstimmung, dass es für jegliche erzieherische Intervention grundsätzlich einer pädagogischen Haltung bedarf, die von den Basisvariablen Wertschätzung, Empathie und Kongruenz (Rogers, 1951, 1994) gekennzeichnet ist und die die subjektive Erlebenswelt der Kinder und Jugendlichen einbezieht

(vgl. Bronfenbrenner, 1999). Eine solche pädagogische Haltung lässt sich in Trainingsseminaren i. S. eines Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2013) bewusst erfahrbar machen: Durch die Parallelität von erarbeiteten Inhalten und seminardidaktischer Umsetzung können die Teilnehmenden die Wirksamkeit bei sich selber exemplarisch empirisch prüfen. Auf den Wert dieses Aspektes im hochschuldidaktischen Diskurs zu wirksamen Lehr-Lern-Settings in der Lehramtsausbildung zu verweisen, erscheint den Autoren als lohnenswerte Aufgabe über die Weiterentwicklung der hier dargestellten Trainings hinaus.

Literatur

- Bildungsministerium M-V (2017). *Modulbeschreibung. Sonderpädagogische Beratung in der Schule*. Zugriff am 01.03.2022, Verfügbar unter: <https://pruefung.uni-rostock.de/gisserver/rds?state=verpublish&publishContainer=modulDetail&modulversion.versionsid=4049&menuid=&topitem=locallinks&subitem=>
- Blumenthal, Y.; Hartke, B. & Vrban, R. (2017). Schulbasierte Interventionen bei Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe nach dem Response-to-Intervention-Ansatz, In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (S. 123-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Carnein, O., Hartke, B. & Vrban, R. (2022). *Schwierige Kinder fördern und integrieren: Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der sozial-emotionalen, kognitiven und kommunikativen Kompetenz*. Buxtehude: Persen.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cohn, Ruth (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 25/3, 139-150.
- Goetze, H. (2001). *Grundriß der Verhaltengestörtenpädagogik*. Berlin: Spieß.
- Hartke, B. (2000). Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 453-460). Göttingen, Bern u. a.: Hogrefe.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2008). *Schwierige Schüler: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (1.-4. Klasse)*. Buxtehude: Persen.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2014). *Schwierige Schüler – Sekundarstufe – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (5.-10. Klasse)*. Buxtehude: Persen.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion: Das Rügener Inklusionsmodell*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2018). *Schwierige Schüler – Förderschule – 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischen Förderbedarf (1.-10. Klasse)*. Buxtehude: Persen.
- Hennemann et al. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Humpert, W. & Dann, H.-D. (2001). *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“*. Bern u. a.: Huber.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004, 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008, 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Rabe, T.; Meinhardt, C. & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293-315.
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1994). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag. Original: Client-Centered Therapie. Boston 1951
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268-287.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 13-21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Vrban, R. & Hartke, B. (2009). Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten. Ergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Entwicklung und Evaluation von Planungshilfen zur Unterstützung des Lehrerhandelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 54 -63.
- Vrban, R. (2011). *Lehrer stärken im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten: Präventives Lehrerhandeln in kritischen Erziehungssituationen*. Saarbrücken: SVH.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- www.schwierige-schueler.net
- [Schulische Einschätzung des Verhaltens - Online \(SEVO\)](http://www.sevo.de)
- [Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung \(SEVE\)](http://www.seve.de)

Oliver Carnein (Universität Rostock; oliver.carnein@uni-rostock.de)
arbeitet seit 2002 als Sonderpädagoge v. a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in unterschiedlichen Settings (aktuell an der Jenaplansschule Rostock im Gemeinsamen Unterricht). Seit 2012 trainieren Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik an der Uni Rostock (Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung – ISER) bei ihm erzieherische, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen. Als ETEP-Trainer bietet er Pädagoginnen und Pädagogen in der dritten Phase der Lehrerbildung die Möglichkeit, ihre erzieherischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Dr. Robert Vrban (PH Heidelberg; vrban@ph-heidelberg.de)
studierte Sonderpädagogik in den Fachrichtungen Lernbehinderten- und Verhaltengestörtenpädagogik an der Uni Kiel und absolvierte sein Referendariat in Schleswig-Holstein. Er arbeitete als Lehrer an einer Förderschule, promovierte und lehrt seit 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg am Institut für Sonderpädagogik.

Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Unterricht sehen und anregen. - Das Fortbildungskonzept des Förder-Programms Entwicklungstherapie/Entwicklungs pädagogik (ETEP)

Usch Jack & Angelika Mannheim

Im schulischen Alltag stehen in der Regel die Fachkompetenzen im Mittelpunkt des Unterrichts. Emotionalität wird häufig nur als Vehikel benutzt, um kognitive Lernprozesse motivational in Gang zu setzen. Der grundsätzlich vorhandene Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion wird oft außer Acht gelassen. Diesen Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion rücken wir in unseren Fortbildungen in den Fokus und legen dabei das pädagogische Konzept der Entwicklungstherapie/Entwicklungs pädagogik (ETEP) zugrunde (Mary Wood, 2007).

Entwicklungstherapie/Entwicklungs pädagogik (ETEP), humanistische Psychologie und Pädagogik, Lehrkräftefortbildung, pädagogische Haltung entwickeln und verändern

Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungs pädagogik (ETEP) ist ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Entwickelt wurde ETEP in den 1970er von Prof. Dr. Mary M. Wood (USA, Developmental Therapy/Teaching – DTT). Das in den USA wissenschaftlich evaluierte Programm stellt ein Verfahren (inklusive einer Methodik) bereit, das sich in Diagnostik, Förderung und Intervention konsequent an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen der klassischen, aktuell gültigen Entwicklungstheorien des 20. Jahrhunderts (Erikson, Piaget, Selman, Kohlberg u.a.) orientiert. Es basiert in seiner pädagogischen Haltung auf dem Ansatz der humanistischen Psychologie von Carl Rogers und verortet sich im Kontext ethischer Pädagogik. Die humanistische Einstellung zu Bildung und Erziehung konkretisiert sich in vier Leitgedanken: Stärkenorientierung, konsequente Beachtung der Entwicklungslogik, Sichern von Freude und Erfolg und Schaffen relevanter, individueller und gruppenbezogener positiver Lernerfahrungen für die Schülerinnen und Schüler.

Neben einem Kompetenzraster beinhaltet das ETEP-Konzept wesentliche tiefenpsychologische Aspekte, um das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in seiner subjektiven Sinnhaftigkeit zu deuten. Auf der Grundlage individueller Förderpläne erfolgt im Rahmen eines durchgehend entwicklungspsychologisch ausgerichteten classroom managements das Training von Fähigkeiten in der Entwicklungsstufe angemessenen Lernarrangements (sowohl im Klassenverband als auch in temporären Gruppen oder sonderpädagogischen Kleingruppensettings). In der Auswahl geeigneter Interventionsstrategien spielen sozial-kognitive Erkenntnisse eine bedeutende Rolle, insbesondere das Lernen am Modell nach Bandura und positives Feedback. Interventionen erfolgen proaktiv und setzen den Fokus auf gelingende soziale Interaktionen sowie den konstruktiven Umgang mit Emotionen. Dies

gilt auch in emotional-sozialen Krisen, zu deren Bewältigung das Kriseninterventionsverfahren Life Space Crisis Intervention (LSCI) Anwendung findet. Die Arbeit mit dem ETEP-Konzept setzt auf die Zusammenarbeit pädagogischer Teams in Schulen und kann die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur unterstützen.

In Berlin werden seit 2002 Fortbildungen für pädagogische Teams von Schulen angeboten. Dazu besteht eine Kooperation mit ETEP Europe. Neben ETEP-Fortbildungen können pädagogische Fachkräfte von Schulen ein umfangreiches Unterstützungsangebot des ETEP-Netzwerkes Berlin in Anspruch nehmen. Seit 20 Jahren sind wir in der Berliner Lehrkräftefortbildung tätig, überwiegend im Bereich der inklusiven Unterrichtsentwicklung. Unser Schwerpunkt in den Fortbildungen ist die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen *im Unterricht* aller Schulformen und -stufen. Alle in der ETEP-Fortbildung tätigen Trainer:innen sind selbst als Lehrkräfte tätig und absolvieren am Institut ETEP Europe eine 40-stündige theoretische Trainerausbildung, die darüber hinaus Jobshadowing und eigene praktische Anteile umfasst.

ETEP basiert auf den Grundannahmen der humanistischen Psychologie, was sich in den Entwicklungspädagogischen Leitgedanken widerspiegelt. Diese Leitgedanken sind auf allen Handlungsebenen dieses umfassenden Ansatzes von zentraler Bedeutung. Es geht grundlegend um die pädagogische Haltung, die Qualität des Kontakts, die Beziehung zu den Schüler:innen. Sich für den Lehrberuf zu entscheiden heißt, sich auf einen „Beziehungsberuf“ einzulassen (Martina Hehn-Oldiges, 2021).

Der unbedingte, wertschätzende Umgang im Sinne Carl Rogers erfordert, sich empathisch auf die emotionalen Bedürfnisse der Schüler:innen einzulassen, um wirklich in Beziehung treten zu können. Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ändern sich im Laufe ihrer Entwicklung und sind in engem Zusammenhang mit dem Stand ihrer emotional-sozialen Entwicklung zu sehen. Lehrkräfte haben in der Regel eine ungefähre Vorstellung davon, wie sich diese Entwicklung vollzieht. Meist orientieren sie sich daran, was die Schüler:innen im jeweiligen Alter können *sollten*. Abweichungen davon werden meist als Defizit/Verhaltensauffälligkeit/Störung wahrgenommen.

Wir vermitteln in der Fortbildung zunächst eine differenzierte Sicht auf die emotional-soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dabei beziehen wir uns auf die von Mary Wood für die Bereiche Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und Kognition beschriebenen fünf Entwicklungsstufen unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsängste und emotionalen Bedürfnisse.

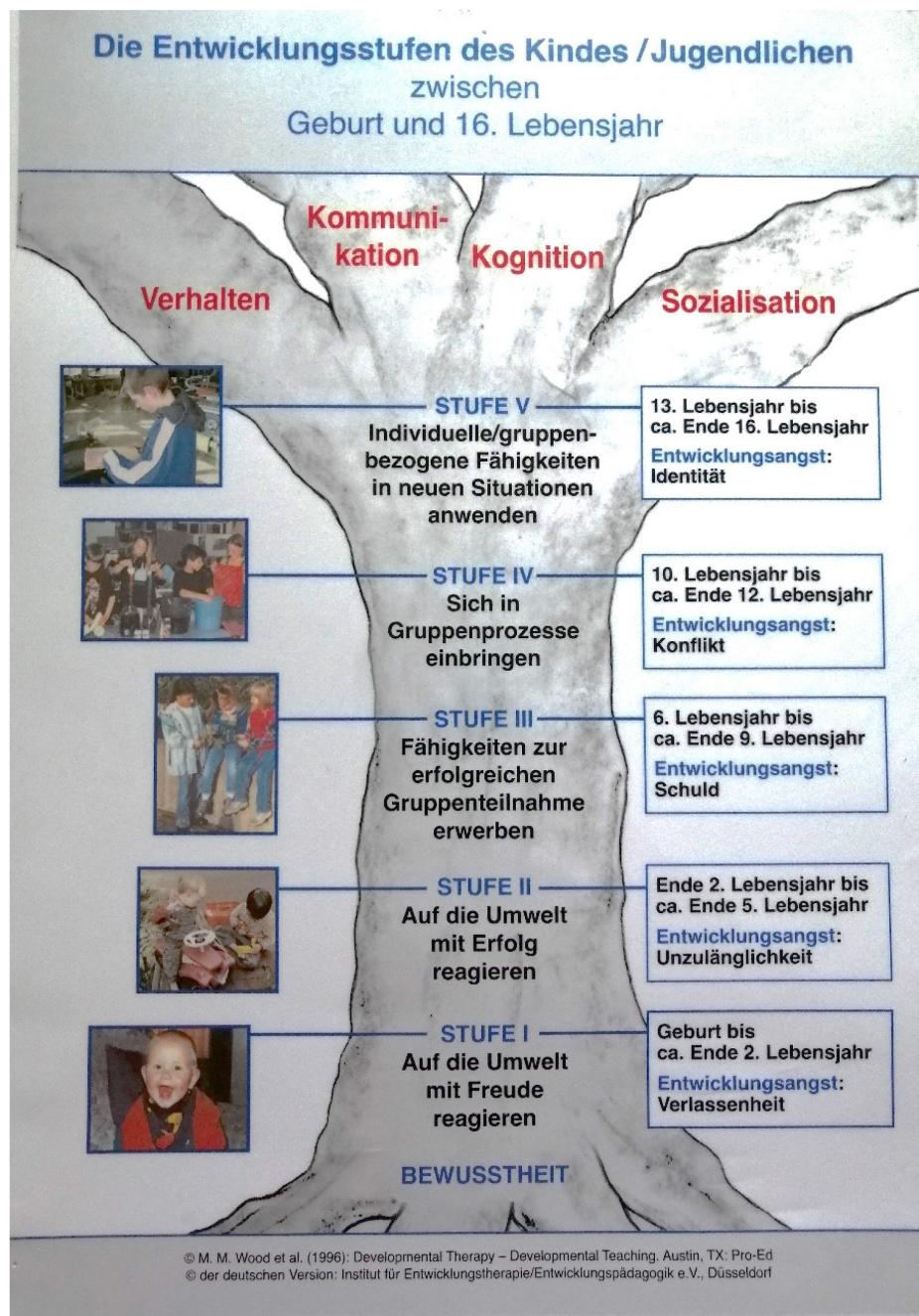


Abb. 8 Die Entwicklungsstufen des Kindes/ Jugendlichen

Einen noch differenzierteren Blick auf die Entwicklungsstufen ermöglicht uns der Entwicklungspsychologische Lernziel-Diagnose-Bogen (ELDiB, revidierte Fassung 2018). Er beschreibt für die vier genannten Bereiche in 182 Items aufeinander aufbauende Entwicklungsschritte. Dieses Instrumentarium ermöglicht es genau einzuschätzen, welche Kompetenzen die Schüler:innen schon erworben haben, auf welcher Hauptentwicklungsstufe sie sich befinden, mit welcher Entwicklungsangst oder mit welchen Entwicklungsängsten sie sich auseinandersetzen und welche pädagogischen Schlussfolgerungen daraus abzuleiten sind.

Dies scheint zunächst relativ einfach zu sein – wird in der individuellen Betrachtung, wenn wir sehen, dass das gleiche Verhalten von ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Ängsten gesteuert sein kann, jedoch deutlich komplexer. Die verschiedenen Beweggründe sind eng verbunden mit den Entwicklungsstufen, den damit verbundenen Entwicklungsängsten und emotionalen Bedürfnissen. Dieser Blick auf die Schüler:innen ist handlungsleitend für die Gestaltung von Lernprozessen und den Einsatz von Interventionsstrategien (Erich, 2008; Bergsson & Luckfiel, 2021). Entwicklungspädagogische Interventionsstrategien unterstützen Schüler:innen, nächste Entwicklungsschritte erfolgreich zu bewältigen.

Dazu ein Beispiel:

Schüler:innen halten sich nicht an die Gesprächsregeln, sie reden dazwischen, quatschen mit ihren Sitznachbarn, rufen quer durch den Raum ...

Wahrscheinlich fallen Ihnen eine ganze Reihe möglicher Interventionen ein, um diesem Verhalten zu begegnen. Handlungsleitend sollten die Beweggründe der Schüler:innen sein, sich so und nicht anders zu verhalten.

Mögliche *Beweggründe* könnten sein:

- Die Schüler:innen wollen zeigen, was sie können und haben noch nicht gelernt abzuwarten, bis sie an der Reihe sind (Entwicklungsstufe II).
- Die Kinder sind sich nicht sicher, ob sie den gestellten Anforderungen gerecht werden können, haben Angst zu versagen und deshalb nicht anerkannt zu werden (Entwicklungsstufe II/III).
- Sie kennen die Gesprächsregeln, wissen auch, dass Regeln helfen, erfolgreich in der Gruppe arbeiten zu können. In schwierigen Situationen schaffen sie es jedoch noch nicht, sich ohne Hilfe an die Regeln zu halten (Entwicklungsstufe III).
- Die Jugendlichen wollen die Dinge mit ihren Mitschüler:innen besprechen und unabhängig von Erwachsenen mit ihnen Herausforderungen bewältigen und Entscheidungen treffen (Entwicklungsstufe IV).

Grundlegend für die Entwicklungspädagogische Arbeit ist daher eine sichere Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schüler:innen mit Hilfe des ELDiB, verbunden mit dem Entschlüsseln vielfältiger Beweggründe für ihr Verhalten.

In der Fortbildung einen Rahmen zu schaffen, der es Lehrkräften ermöglicht, diese Fähigkeit in ihrer Komplexität zu entwickeln, ist eine Herausforderung – nicht zuletzt deshalb, weil die pädagogische Haltung, mit der wir die Schüler:innen betrachten und ihnen begegnen, nicht *lehrbar* ist. Es geht vielmehr darum, einen Rahmen bereitzustellen, der Reflexion, Entwicklung und Veränderung von Haltungen ermöglicht. Es geht darum, konsequent den Blick auf die Stärken zu richten und das Entwicklungsalter anstelle des Lebensalters zur

Grundlage unseres pädagogischen Handelns zu machen. Darüber hinaus gilt es anzuerkennen, dass jedes Verhalten aus der subjektiven Sicht einen Sinn hat und sich der Aufgabe zu stellen, diesen „Sinn“ zu entschlüsseln.

Zur Struktur der Fortbildung

Die Fortbildung ist so angelegt, dass sie den wissenschaftlichen Kriterien wirksamer Fortbildung entspricht, beispielsweise werden Input- und Erprobungsphasen miteinander verschrankt, Reflexion und Transfer in den je eigenen Schulalltag methodisch berücksichtigt (Doppeldecker-Funktion; vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021).

Grundsätzlich verhalten wir uns den Fortbildungsteilnehmer:innen gegenüber entsprechend der o. g. entwicklungs pädagogischen Leitgedanken, d. h. (1) wir sehen ihre Stärken und geben entsprechendes Feedback, (2) wir berücksichtigen die „Entwicklungslogik“, d. h. die Erfahrungen und Voraussetzungen, die die Teilnehmer:innen mitbringen, (3) wir ermöglichen Freude und Erfolg, so dass die teilnehmenden Pädagog:innen die entwicklungs förderliche Wirkung und eine Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit erleben können, (4) wir sorgen für relevante Erfahrungen für die Teilnehmenden, indem wir deren Vorerfahrungen erfassen, in die Fortbildung einbeziehen und thematisch Schwerpunkte gruppenspezifisch akzentuieren.

(1) Wir bieten in der Fortbildung vielfältige Möglichkeiten, ein immer besseres Verständnis der Entwicklungsstufen zu erarbeiten (Input durch Vorträge und Texte sowie Materialien, die praxisnahe Reflexionen anregen).

(2) Mit dem ELDiB liegt ein Instrumentarium vor, das uns leitet, den Fokus in der Beobachtung der Schüler:innen konsequent auf deren Fähigkeiten zu richten.

(3) Wir regen zu Rollenspielen und Übungen an, die zur praktischen Umsetzung in der eigenen Klasse/Lerngruppe geeignet sind sowie zu deren Reflexion.

(4) Wir besuchen im Verlauf der ein- bis anderthalbjährigen Fortbildung alle Fortbildungsteilnehmer:innen dreimal in ihrem Unterricht und beraten gemeinsam über die praktische Umsetzung und Weiterentwicklung der entwicklungs pädagogischen Arbeit im eigenen Arbeitsfeld.

Dabei berücksichtigen wir auch Aspekte, die im Zusammenhang mit Lehrkräftetrainings genannt werden (Altmann, 2019):

(1) systematisches und zielgerichtetes Durchführen von Übungen,

(2) Anforderungscharakter, der das derzeitige Leistungsniveau übersteigt (z. B. höhere Intensität, höhere Schwierigkeit, neue Inhalte) jedoch unter der Überforderungsgrenze bleibt,

(3) Ähnlichkeit der Trainingssituation zur Anwendungssituation.

Im Workshop „*Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern im Unterricht sehen und anregen - Wie kann dies im emotional-sozialen Bereich gelingen?*“ wurden zur zentralen Frage der Tagung „*Ist das schon ein Training?*“ weitere Trainingsmöglichkeiten diskutiert:

- Micro-teaching
- Schriftliche Fallvignetten
- Bilder
- Eigene Fallbeispiele besprechen
- Kollegiale Beratung
- Perspektivübernahme
- Indikatoren, die auf bestimmte Emotionen hinweisen
- Situation sehen und erster Satz, der mir einfällt
- Reflexion der bei TN ausgelösten Emotionen
- Interventionsstrategien vielseitig trainieren
- Einsatz von Videovignetten/Videofeedback

Die ETEP-Trainer:innen reflektieren in regelmäßigen Treffen auf Landes- und Bundesebene Struktur und Inhalte der Fortbildung und entwickeln diese auf der Grundlage interner Evaluationen und aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Effektivierung von Lehrkräftefortbildungen weiter.

Literatur

- Altmann, T. (2019). *Stichwort: Training*. Zugriff am 01.03.2022. Verfügbar unter:
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/training#search=0320ed7cd36ba6d3f3e0cd9f8d0df643&offset=0>
- Bergsson, M., Luckfiel, H. (2021). *Umgang mit „schwierigen“ Kindern* (13. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erich, R. (2018). *Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern. Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungs pädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Institut ETEP Europe (2018). *Entwicklungs pädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen (ELDiB)*. Bezugsquelle: www.etep.org/Material
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. Zu-

griff am 20.02.2022, Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/in-vielfalt-besser-lernen/projektnachrichten/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>

Prengel, A. (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wood, M., Quirk, C., Swindle, F. (2007). *Teaching Responsible Behavior. Developmental Therapie-Developmental Teaching for Troubled Children and Adolescents*. (4. Aufl.). Austin (Tx): Pro Ed.

Angelika Mannheim (angelika.mannheim@schule.berlin.de)

Sonderpädagogin, Koordinierung ETEP Berlin, Fortbildung und Beratung als ETEP-Trainerin in Berlin

Ursula Jack (uschijack@gmx.de)

Sonderpädagogin in einer Berliner Grundschule, Fortbildung und Beratung als ETEP-Trainerin u.a. für das Institut ETEP Europe

Aspekte von persönlichkeits- und kommunikationsorientierten Trainings pädagogischer sowie von Beratungskompetenzen

Beratungs-, Supervisions- und Gesprächsführungstrainings sowie Entwicklung von Kooperationsfähigkeit

Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept. Ein Fortbildungsangebot für die dritte Phase der Lehrkräftebildung

Sibylle Gerloff & Gabriele Krause

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts führen zu Veränderungen in den Rollen und Aufgaben von Lehrkräften an Schulen. So ist unter anderem zunehmend eine ressourcenorientierte Expertise im Bereich der psycho-sozialen Beratung gefragt, die inklusives Arbeiten und Kooperieren in Netzwerkbeziehungen in und rund um Schule fördert. Das Fortbildungsangebot „Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept“ wurde in Anlehnung an das Bonner Ressourcen Modell (Lang, 2022) mit seinem hypnosystemischen Ansatz entwickelt. Es richtet sich an Lehrkräfte und in der Schulsozialarbeit Tätige, die bereits im Berufsleben stehen. Die inhaltlich aufeinander aufbauenden sieben Module sind auf ein Schuljahr verteilt und werden seit 2015 regelmäßig angeboten. Jedes Modul enthält ritualisierte Minitrainingseinheiten in Lernsituationen mit Ernstcharakter. Die Teilnehmenden üben darin echte Beratungsgespräche zu eigenen aktuellen beruflichen Veränderungsanliegen. Das didaktische Konzept von ZORA legt Wert auf Lern- und Reflexionsprozesse, die einen unmittelbaren Transfer im Schulalltag ermöglichen.

Beratung, Lehrkräfte, Fortbildung, Ressourcenorientierung, Inklusion

Professionelle Selbstentwicklung zukunftsfähiger Beratungskompetenzen im Kontext Schule

„Gesellschaftliche, wirtschaftlich-technische und kulturelle Lebensbedingungen ändern sich mit einer ungebrochenen Dynamik“ (Lipowski & Rzejak, 2021, S. 16). An allen Schulformen erweitern sich die Rollenspektren der dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Wachsende Diversität bei allen, die im Kontext Schule lernen und arbeiten, fordert in

jeder Hinsicht inklusives Arbeiten (Strasser, 2020). Auch kommen modernen Medien sowie der psychosozialen Beratung junger und erwachsener Menschen im Schulalltag zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Dies erfordert von Lehrkräften eine permanente Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, der eigenen Identität (vgl. Nestmann, 2007) und eine gute Selbstfürsorge. Damit verbunden sind Anpassungsleistungen, die im systemischen Ansatz (Schlippe & Schweitzer, 2016) als autopoetische Entwicklungsprozesse verstanden werden (Maturant & Varela, 2011).

Hier setzt ZORA an und richtet sich als Langzeitfortbildung an berufserfahrene Lehrkräfte und in der Schulsozialarbeit Tätige, die sich in ihrer Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz verändern wollen. Das Fortbildungsangebot ist auf ein Schuljahr angelegt und besteht aus sieben eineinhalbtägigen Modulen. ZORA folgt inhaltlich und didaktisch einem konstruktivistisch hypno-systemischen Ansatz (Lang, 2022).

Entsprechend bietet ZORA Lehr-Lern-Ziele auf verschiedenen Ebenen. Mit dem Absolvieren der einzelnen Module können die Teilnehmenden zunehmend besser pädagogische Beziehungen, interne und externe Kooperation oder auch die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit einer dem inklusiven Menschenbild gemäßen konstruktivistische Haltung gestalten. Sie unterstützen Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit und haben einen ausgeprägten Fokus auf die Stärken und Ressourcen der beteiligten Personen. Situationsspezifisch unterscheiden sie zwischen professioneller ressourcenerzeugender Prozessberatung in Abgrenzung zur traditionellen Fachberatung (Gerloff, 2013). Sie richten auf der Basis einer systemischen Perspektive und einer lösungsorientierten Kommunikation (Beratungs-) Gespräche (Barthelmess, 2016). Als berufserfahrene Menschen nutzen sie ihr enormes implizites (Beratungs-) Wissen, indem sie es professionell reflektieren, ausloten, wieder hervorholen, theoriebasiert weiterentwickeln und anreichern und es sich somit nutzbar machen für einen Mehrwert in schulischen Beratungs- und Gesprächssituationen (vgl. Krause, 2012; Buchholz, 2020).

Zukunftsorientierte Ressourcenarbeit: Theoretisches Fundament, Dimensionen und praktische Implikationen

Zentraler Kern und durchgängiger Bezugspunkt von ZORA sind systemtheoretische (Schlippe & Schweitzer, 2016) und insbesondere konstruktivistische Grundannahmen (von Förster & von Glaserfeld, 2010). Damit geht implizit eine Ressourcenorientierung einher, die alle Gesprächspartner*innen in ZORA als selbstbestimmt betrachtet und ausgestattet mit der Befähigung zur Selbst(neu)organisation. Die Teilnehmenden finden in diesem Menschenbild ein adäquates Fundament für ihre inklusive Haltung sowie systemisches kultur- und ressourcensensibles Intervenieren im Kontext (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011; Ochs, 2020). Mit dieser konstruktivistischen Rahmung zielt ZORA in seiner

Prozesssteuerung auf Ressourcenzugriff und -erzeugung. ZORA adaptiert dafür den therapeutischen Schwerpunkt des Bonner Ressourcen Modells (Lang, 2022) an verschiedene Handlungsfelder in Schule und die dort Arbeitenden und Lernenden. Daraus ergeben sich zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten sowohl in unterrichtlichen Settings als auch in eher psychosozial orientierten Beratungsgesprächen jenseits von Unterricht.

Ausgehend von den oben genannten Lehr-Lern-Zielen greift die modularisierte Gestaltung des Fortbildungsangebotes ZORA folgende Dimensionen auf (vgl. Abb. 9).



Abb. 9 Dimensionen Zukunftsorientierter Ressourcenarbeit (ZORA)

Dimension Zukunftsfookus

Dem schulischen Modernisierungsprozess in die Zukunft des 21. Jahrhunderts entspricht ein Beratungsansatz, der auf Erwünschtes und weniger auf Unerwünschtes ausrichtet. Der radikale Zukunftsfookus des lösungsorientierten Ansatzes nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (de Jong & Berg, 1998; de Shazer & Dolan, 2008) bietet hier die Möglichkeit, im Beratungsprozess ausgehend von einem klar bestimmten Ziel und einer daran orientierten Auftragsklärung bis hin zu einer transfersichernden Schlussintervention zu arbeiten.

Praxeologische Implikationen: Beratende legen den Fokus auf die von Gesprächspartner*innen erwünschte Zukunft und arbeiten von dort aus (Erickson, 1980). Dabei nutzen sie konsequent eine lösungsorientierte Kommunikation und Interventionen.

Dimension Ressourcensprache

Kommunikation entsteht im Rahmen sozialer Kopplung als Koordination von Verhalten. Was dabei und wie dabei gesprochen wird, spiegelt die subjektiven Bedeutungen und die individuellen Lebenserfahrungen eines Menschen wider (Maturana & Varela, 2018). Diese gilt es als Ressourcen sichtbarzumachen, zu nutzen und weiter zu entwickeln. Somit hat das Sprechen über Ressourcen (Hobfoll, 1989) eine wesentliche Bedeutung in ZORA. Besonderes qualitatives Merkmal der Ressourcensprache ist die Beiläufigkeit, wie wir sie in der Hypnosesprache bei Milton H. Erickson finden (Erickson, Rossi & Rossi, 2008).

Praxeologische Implikationen: Beratende sprechen Ressourcen direkt und indirekt an, sie reflektieren Gesprochenes mit dem Fokus auf Ressourcen und Lösungen.

Dimension Möglichkeits- und Wirklichkeitskonstruktion

Gespräche im Kontext Schule verbinden pädagogische Ansprüche mit sehr individuellen persönlichen Ansprüchen aller Beteiligten. Sie sind somit auch strukturell verschieden, oft konflikthaft und unfreiwillig. Konstruktivistisch betrachtet treffen so unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen aufeinander, die es in (gemeinsame) zukunftsförderliche Möglichkeitskonstruktionen zu überführen gilt.

Praxeologische Implikationen: Beratende beobachten ihre eigene Hypothesenbildung und ihre Distanz zum Thema. Sie legen den Fokus auf zirkuläres Denken und Handeln, hinterfragen innere und äußere Muster. Sie nutzen systemisches Handwerkszeug, z.B. systemische Fragetechniken, Reframing, und lassen Gesagtes, Gehörtes, Gefühltes, Gedachtes usw. unterscheiden, zuordnen, gewichten und gegebenenfalls reformulieren.

Dimension Prozess- und Fachberatung

Lehrkräfte sind gut ausgebildet für den eigenen Fachunterricht, sonderpädagogische Lehrkräfte zusätzlich für spezifische Fachberatung. Was häufig fehlt ist die Ausbildung für eine Prozesssteuerung von Beratung: was kann, soll, will und wird sich im gemeinsamen Gesprächsprozess wohin und auf welche Weise entwickeln?

Praxeologische Implikationen: Beratende rahmen und steuern den gesamten Beratungsprozess unter Beachtung von Allparteilichkeit, Neutralität und den jeweiligen individuellen Expertisen der Beteiligten. Sie berücksichtigen Ziele und wünschenswerte Veränderungen der Gesprächspartner*innen für deren jeweiligen Kontexte, erarbeiten einen gemeinsamen Fokus für das Gespräch, behalten den gemeinsamen Auftrag und die Uhr im Blick.

Dimension Kontext Schule

Kulturelles Verhalten erzeugt in einem zunehmend kulturell gemischten Kontext wie Schule immer häufiger ein „interaktives Knirschen“. Daraus ergibt sich oft eine konfliktträchtige Dynamik im sozialen Milieu mit einem fatalen Sog, in dem sich auch Beratende verlieren können und dann ihre reflektierende Ebene verlassen.

Praxeologische Implikationen: Beratungsgespräche werden in verschiedenen Settings mit alltagsüblichen Zeitfenstern und anhand echter schulischer Fragestellungen und Beispiele geübt. Das Einnehmen einer hilfreichen konstruktivistischen Haltung, gute Prozessführung, Ressourcensprache, Zukunftsfokus und systemisches Arbeiten werden praktisch ausprobiert und vor den besonderen Kontextbedingungen von Schule reflektiert (Barthelmess, 2016; Schlippe & Schweitzer, 2016).

Dimension Selbstberatung

Auch professionelle Lehrkräfte und pädagogisch Tätige reagieren ganz natürlich mit Sympathie oder Antipathie auf unterschiedliche Gesprächspartner*innen und deren Verhaltensweisen oder auf unterschiedliche Themen, Ziele und Aufträge mit mehr oder weniger Stress. ZORA-Haltung und ZORA-Handwerkszeug können in solchen Situationen für den professionellen Umgang mit sich selbst genutzt werden, um dann auch professionell im Außen zu agieren.

Praxeologische Implikationen: Beratende analysieren ihre Reaktionen und (Selbst-) Gespräche. Sie trainieren, eine konstruktivistisch-systemische und ressourcenorientierte Haltung auf sich selbst anwenden. Sie nutzen ZORA-Inhalte wie Lösungssprache, Zukunftsfokus, systemisches Vorgehen und mentale Ausrichtungen für die eigene Selbstachtung und Selbstfürsorge.

Aufbau und Didaktische Umsetzung

Die aktuelle ZORA-Langzeitfortbildung für Lehrkräfte besteht aus sieben Modulen – einem Einführungsmodul, drei Modulen zum theoretischen Hintergrund und drei weiteren Modulen, die jeweils unterschiedliche Anwendungsperspektiven fokussieren. Jedes Modul ist ähnlich rhythmisiert und gibt so einen formalen Rahmen, in dem die jeweiligen Inhalte angeboten werden (Abb. 10). Durch seine besondere strukturelle sowie methodisch-didaktische Konzeption greift die ZORA-Fortbildung sowohl innerhalb jedes Moduls (von Freitagfrüh bis Samstagmittag) als auch von Modul zu Modul aufeinander aufbauend die sechs Niveaustufen nach Andersen und Krathwohl (2001) auf.

Freitag (ganzer Tag):	Samstag (halber Tag):
<ul style="list-style-type: none">▪ Begrüßung und Bericht über Erfahrungen▪ Theoretischer Hintergrund im historischen Kontext▪ Typische Interventionen mit Übungen▪ Demoberatung mit Beobachtungsaufgaben▪ Bezug zur Beraterhaltung▪ Bezug zu Gesprächen in Nichtberatungskontexten	<ul style="list-style-type: none">▪ Fokus des Tages für eigene Berateraufmerksamkeit▪ 2 – 2,5 Stunden beraten üben in Kleingruppen mit Schwerpunkt auf jeweiligen Modulinhalt = ritualisierte Minitrainingsphasen▪ Transfer und Abschluss

Abb. 10 Grundlegender inhaltlicher Aufbau der ZORA-Module

Der didaktische Ansatz geht von einem lernenden Subjekt aus, dessen Kompetenzaufbau in realen Handlungssituationen erfolgt, die der Komplexität von Beratungssituationen gerecht werden (Maier-Gutheil, 2020). Vor diesem Hintergrund haben alle Beratungsdeemonstrationen (Ausbilderin berät Person aus dem Kreis der Teilnehmenden, die anderen Teilnehmenden haben Beobachtungsaufgaben) und alle Beratungsübungen in Kleingruppen Ernstcharakter. Die Teilnehmenden stellen eigene berufliche Veränderungsanliegen als Fallgeber/in zur Verfügung. In den Kleingruppenübungen rotieren die Teilnehmenden nach jeder Beratungsrunde in den Rollen Klient/in, Berater/in und Beobachter/in. Somit haben die Kleingruppenübungen einen dreifachen Ernstcharakter:

1. Die fallgebende Person erhält als Klient*in eine Beratung / Supervision für das eigene Veränderungsanliegen und somit Unterstützung für Fragestellungen im Schulalltag. Des Weiteren erfährt sie in dieser Rolle die Wirkungsweise der gewählten Beratungsintervention und autopoetische Selbstlernprozesse.
2. Die beratende Person gestaltet einen echten Beratungsprozess und interagiert unmittelbar auf Basis der aktuellen Kompetenzen, subjektiven Theorien und Grundhaltung.
3. Die beobachtende Person nimmt aus der externen Position heraus die verschiedenen Aspekte von Prozessgestaltung, Beratungsinterventionen und Klientenverhalten in einer echten Beratungssituation wahr und gibt Feedback.

Dieses Vorgehen in den Kleingruppenübungen am Samstag zieht sich durch alle Module (Abb. 10) und läuft ritualisiert nach einem weitgehend gleichen Muster ab und hat somit Trainingscharakter. Eine Ausnahme bei diesem Vorgehen bilden die Kleingruppenübungen im Modul 6 „Beratung im Kontext“. Auch hier stellen die Teilnehmenden ihre Fälle aus den Schulalltag zur Verfügung. Die Beratung wird jedoch als Rollenspiel umgesetzt. Die Fallgebenden übernehmen dann selbst die Klientenrolle aus ihrem Fall (Schüler*in, Elternteil, Kollege*in, Schulleitung, ...) und ein anderes Gruppenmitglied berät oder umgekehrt. Des Weiteren werden in diesem Modul auch verschiedene schultypische Beratungssettings geübt (Langgespräche, Kurzgespräche und ultrakurze „Tür- und Angelgespräche“). Durch den

schrittweisen Erwerb von Gesprächs- und Beratungskompetenz über die verschiedenen bisherigen Module hinweg kann so noch einmal die besondere Passung zum Kontext Schule hergestellt werden.

Basierende auf Erkenntnissen der Expertiseforschung (vgl. z.B. Krause, 2012; Buchholz, 2020) ist neben dieser Erfahrungsbildung in konkreten Situationen eine systematische Reflexion wesentlich für den Erwerb von professionellem implizitem Wissen. Dieses implizite Wissen ist Voraussetzung für kompetentes Interagieren in komplexen sozialen Situationen wie beispielsweise in schulischen (Beratungs-)Kontexten.

Dafür schlagen Korthagen und Vasalos (2010) eine Reflexion gemäß dem Zwiebelmodell vor (Abb. 11). Für die reflexive Vor- und Nachbereitung der Beratungsübungen in ZORA wird ein zweischrittiges Vorgehen gewählt. In einem ersten Schritt werden auf der Verhaltensebene die Art und Weise der Prozessführung, die methodische und sprachliche Umsetzung der Beratungsinterventionen besprochen. Bezogen auf die drei Rollen in den Beratungsübungen bieten sich hier die Teilnehmenden gegenseitig unterschiedliche Fremdreflexionen an, die entsprechend dem Postulat einer autopoetischen Selbstentwicklung zu individuellen Lernprozessen anregen können.

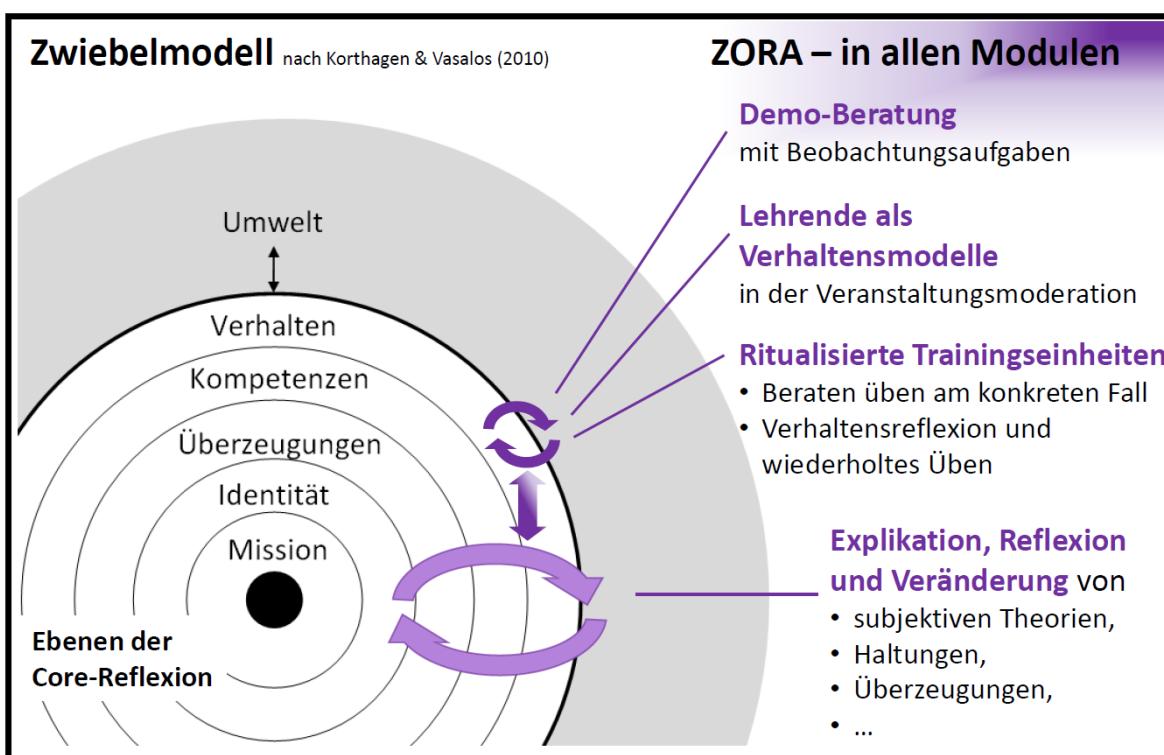


Abb. 11 Verortung von ZORA-Beratungsverhalten und ZORA-Reflexion im Zwiebelmodell der Core-Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2010)

In einem zweiten Schritt werden die beobachteten Verhaltensweisen der sogenannten Core-Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2010) unterzogen. Durch die Reflexion auf der Verhaltensebene ist es möglich, auch über darunter (im „Kern“ der Zwiebel) liegende Grundannahmen, subjektive Theorien und Haltungen zu sprechen und diese zumindest teilweise zu explizieren. Dies ist eine Möglichkeit, den Teilnehmenden einen Rahmen für die Entwicklung ihrer „ZORA-Haltung“ anzubieten. Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen den Beratungsinterventionen, dem dazugehörigen Veränderungsmodell und der sich daraus ergebenden Haltung der beratenden Person immer wieder und aus den unterschiedlichen Perspektiven thematisiert.

Fazit und Ausblick

Stellt sich abschließend mit Blick auf den Tagungstitel die Frage: Ist das jetzt schon ein Training? Diese Frage kann eindeutig mit „nein“ beantwortet werden. Die Langzeitfortbildung ZORA weist in einzelnen Phasen zwar wesentliche Merkmale von Trainings auf (vgl. Fries & Souvignier, 2020; Krause & Jürgens, 2005), geht aber weit darüber hinaus. Sie ist mehr als ein Training und entspricht in hohem Maße den modernen Ansprüchen an Fortbildungen für Lehrkräfte, wie sie u.a. Lipowski und Rzejak (2021) formulieren. So sind beispielsweise Praxisbezug, kollegiales Feedback und Reflexion immanenter Bestandteil des didaktischen Konzepts in allen Sitzungen. Über die Module hinweg entstehen so professionelle Lerngemeinschaften, in denen der Mehrwert kollegialer Kooperation für eigene Fragestellungen erfahren wird. In Folge haben sich über die Jahre hinweg fach- und schulübergreifende Intervisions- und Supervisionsgruppen aus Teilnehmenden verschiedene Durchgänge gefunden. Seit 2015 läuft mittler Weile der achte ZORA-Durchgang und gibt es eine Reihe von Schulen, in denen mehrere Lehrkräfte an der Fortbildung teilgenommen haben. Sie haben so die Möglichkeit, sich im Kollegium vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Beratungshorizonts und Grundverständnisses auszutauschen.

Die ZORA-Fortbildung würde ursprünglich als Präsenzangebot entwickelt. Pandemiebedingt wurde sie für ein Onlineangebot didaktisch neu konzipiert und ist inzwischen in einem vollständigen ZORAonline-Durchlauf formativ evaluiert. Zudem wird jedes einzelne ZORA-Modul unmittelbar im Anschluss mit einem Standardfragebogen des Kompetenzzentrums Lehrkräftefortbildung Braunschweig durch die Teilnehmenden bewertet. Präsenz und online - beide Formate wurden über die Jahre hinweg sehr gut evaluiert. Auch online kann sich durch die zunehmende Verbundenheit der Teilnehmenden eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entwickeln. Aktuell ist ein hybrides Konzept in Vorbereitung, das die Vorteile aus beiden Formaten verbindet.

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. München: Addison Wesley.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buchholz, M. B. (2020). Zur Diskussion: Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen. In Petra Bauer & Marc Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 81–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erickson, M. H., Rossi, E. L. & Rossi, S. L. (Hrsg.) (2009). *Hypnose. Induktion, psychotherapeutische Anwendung, Beispiele* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erickson, M. (1980): Pseudo-orientation in time as a hypnotherapeutic procedure. In E. Rossi (Hrsg.) *The Collected Papiers of Milton H. Erickson on Hypnosis, Vol. VI* (S. 397-432) New York: Irvington.
- Foerster, H. von & Glaserfeld, E. von. (2014). *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2020). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 405-423). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gerloff, S. (2013). Die Maus in der Mähne des Löwen. Ressourcenerzeugendes Führungsmanagement. In A. M. Lang (Hrsg.), *Ressourcen erzeugen im Wirtschaftskontext* (S. 106-128). Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513–524.
- Jong, P. de & Berg, I. K. (2003). *Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie* (5. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core. Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (S. 529–552). Boston, MA: Springer-Verlag US.
- Krause, G. (2012). Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19 (2), 205–215.
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 62-70.
- Lang, A. M. (2022). *Konstruktivistische Psychotherapie: Prozess-Hypno-Systemisch. Das Bonner Ressourcen Modell* (1. Aufl.). München: Elsevier.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

- Maier-Gutheil, C. (2020). Kompetenz aus erwachsenenbildnerischer Perspektive und ihre Bedeutung für Lernprozesse im Kontext der Weiterbildung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 68–80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2018). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für öffentliche und Private Fürsorge.
- Nestmann, F. (2007). Ressourcenorientierte Beratung. In F. Nestmann (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 725–735). Tübingen: Dgvt-Verl.
- Ochs, M. (2020). Die erkenntnistheoretischen Säulen und praxeologische Grundorientierungen systemischen Arbeitens. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 134–157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shazer, S. de & Dolan, Y. M. (2022). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Strasser, J. (2020). Belastung von Lehrkräften durch interkulturelle Situationen in der Schule. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 663–674). Wiesbaden: Springer.

Dr. Sibylle Gerloff (Praxis für Ressourcenerzeugende Beratung, gerloffs@web.de) ist Diplom-Biologin (1. Staatsexamen Grund-/Hauptschullehramt) und arbeitet freiberuflich selbstständig in eigener Praxis mit Fortbildungen, Coaching, Beratung, Supervision und moderiert hypnokommunikativ Changeprozesse und Teamentwicklungen.

Dr. Gabriele Krause (TU Braunschweig, g.krause@tu-braunschweig.de) ist Diplom-Psychologin, tätig als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Psychologie der TU Braunschweig sowie als freiberufliche Supervisorin, Trainerin und Coach (Hypno-systemische Beratung).

Training des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte im Rahmen von Trainings der Kooperativen Beratung und Kollegialen Supervision

Magdalena Krüll & Oliver Carnein

Zum Studium des Lehramtes Sonderpädagogik gehört an der Universität Rostock das Trainingsmodul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“, in dem die Kooperative Beratung sowie die Kollegiale Supervision nach Wolfgang Mutzeck vermittelt werden. Vor dem Erlernen der Beratungsmethoden erhalten die Studierenden Gelegenheit, bewusste (professionelle) Gesprächsführung als zentrales Element ihrer künftigen Rolle als Sonderpädagoge/Sonderpädagogin zu erfahren. Im Wintersemester 2021-22 wurden in die bestehenden Trainings spezifische Übungen der Personenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers (1951, 1994) integriert (Hartke, 2021). Diese erleichtern nicht nur das Erlernen von Gesprächsführungselementen, wie sie von Mutzeck (2008) operationalisiert wurden, sondern lässt die Übenden auch eine für psychosoziale Beratung hilfreiche Haltung einnehmen. In den Trainingseinheiten werden die Gesprächsführungselemente nach einer theoretischen Einführung in Kleingruppen geübt und ihre Wirkung im Anschluss im Plenum reflektiert. Im Fokus der Übungen stehen die Gesprächsführungselemente Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte sowie das Wirken lassen und Zeit geben, um (ungünstige) kommunikative Gewohnheiten zu verändern und die Aufmerksamkeit auf die erzählende Person zu lenken. Im Laufe von sechs Übungen steigert sich die Komplexität, bis ein beratungsgleiches Gespräch entsteht, in welchem sich durch empathisches Verstehen der Innensicht der erzählenden Person genähert wird.

Durch die Trainingsstruktur OIDÜR (Orientierung – Information – Demonstration – Übung – Reflexion) soll die Gesprächsführungskompetenz der Übenden gesteigert, die Fähigkeit prägnant zu formulieren ausgebaut und die Scheu vor dem Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte abgebaut werden (Mutzeck & Popp, 2007; Mutzeck, 2002).

Im Workshop wurden die ersten beiden der o. g. Übungen im Ansatz erprobt und die Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Anschluss diskutiert.

Trainingsseminar, Personenzentrierte Gesprächsführung, Kooperative Beratung, Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, Gesprächsführungselemente

Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der Uni Rostock: Modul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“

Schulische Beratung zielt u. a. auf Schullaufbahn-, pädagogisch-psychologische, Unterrichts- und Organisationsberatung (Mutzeck, 2008). Mit der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland gewinnt die interprofessionelle Beratung zunehmend an Bedeutung (Wulfert, 2020; Melzer & Hillenbrand, 2015; Werner & Quindt, 2014; Melzer & Hillenbrand, 2013). Daher fordern die KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung für das Studium der Sonderpädagogik unter dem Aspekt „Pädagogische Dimension“ u. a. eine Beschäftigung mit „spezifischen Konzepten und Verfahren zu Kooperation und Beratung: Elternarbeit, Teamarbeit, Gesprächsführung“ (KMK, 2008, 2019, S. 70).

Dieser Ausbildungsinhalt ist im Lehramtsstudium Sonderpädagogik, das in Rostock jährlich von 80 Studierenden begonnen wird, in der Mitte des viereinhalbjährigen Studiums im Modul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ verortet. Mit den beiden obligatorischen Seminaren „Kooperative Beratung“ und „Kollegiale Supervision“ nach Wolfgang Mutzeck wurde ein theoretisch fundiertes, mehrfach evaluiertes Konzept in der Modulordnung verankert, das geeignet ist, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen bereits in der Ersten Phase der Lehrerbildung zu trainieren (Methner, Melzer & Popp, 2013; Hartmann, Pasewark & Melzer, 2010; Trepel, 2000).

In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ werden *Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt* beschrieben (KMK, 2008, 2019, S. 7). Im Kompetenzbereich: *Beurteilen* wird als Zieldimension u. a. benannt: „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert ...“ mit den Standards

- „Die Absolventinnen und Absolventen ... kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.“ sowie
- „Die Absolventinnen und Absolventen ... setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.“ (KMK, 2004, 2019, S. 11).

Obwohl in den o. g. Standards das *Kennen* eher der Ersten und das *Können* der Zweiten Phase der Lehrkräftebildung zugeordnet werden (KMK, 2004, 2019, S. 7), wurde an der Uni Rostock im Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung (ISER) die Chance ergriffen, bereits im Lehramtsstudium Sonderpädagogik zwei Module zu definieren, die – neben dem Wissenserwerb – der Entwicklung von Kompetenzen große Aufmerksamkeit widmen. In der Modulordnung wurden konkrete *instrumentelle, systemische und kommunikative Kompetenzen* benannt. Zu den *instrumentellen Kompetenzen* gehören „aktives Zuhören; direktes persönliches Ansprechen; Konkretisieren von Ratsuchenden-Äußerungen; Dialog-Konsens formulieren; Ansprechen von Gedanken und Gefühlen; Phasen eines Beratungsprozesses“ (KMK, 2004, 2019, S. 11).

tungsgesprächs oder einer Supervisionssitzung, wie z. B. Problem- und Ressourcenbeschreibung oder Analyse der Situation, durchführen können“ (Bildungsministerium M-V, 2017).

Um ihre Rolle als künftige Akteure in einem multiprofessionellen Team wahrnehmen zu können, trainieren die Sonderpädagogik-Studierenden u. a. folgende *systemische Kompetenzen*: „unterschiedliche Rollen in einer Supervisionssitzung wie beispielsweise Hauptberater, Ko-Berater, Zeit- und Methodenwächter übernehmen; Vereinbarungen treffen bzw. Regeln für ein Beratungsgespräch/ eine Supervisionssitzung klären; Metakommunikation anregen“ (Bildungsministerium M-V, 2017).

Eine aktuelle Internet-Recherche im März 2022 ergab, dass ...

- an 24 Hochschulen in der BRD Sonderpädagogik studiert werden kann,
- Beratung an nur 6 der 24 Hochschulen explizit in der Modulordnung verankert ist,
- an 2 weiteren Hochschulen Beratung in Erweiterungsfächern angeboten wird.

Nach Sichtung aller öffentlich einsehbaren Modulordnungen ist nur an der Uni Rostock im Lehramtsstudium Sonderpädagogik die Entwicklung von Kompetenzen explizit und differenziert ausformuliert.

Dass die Beratungs- und Supervisionstrainings eine so starke Anziehungskraft für Lehramtsstudierende haben, dass diese sich in einer zusätzlich angebotenen Tutor:innen-Ausbildung weiterqualifizieren und dann in ihrer Freizeit unentgeltlich als Tutor bzw. Tutorin jüngere Semester beim Üben in den Beratungs- und Supervisionsseminaren begleiten, lässt sich für die Universitäten München, Leipzig und Rostock feststellen (vgl. Beitrag 6.2.2 in diesem Band).

Training von Kompetenzen der Personzentrierten Gesprächsführung als Professionalisierungsmaßnahme in der Tradition von persönlichkeits- und kommunikationsorientierten Lehrertrainings

Vor dem Modul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ beschäftigen sich die Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik im Modul „Lehrertraining für Sonderpädagogen“ mit dem Werk von Carl Rogers. Dabei lernen sie seine Forschungsergebnisse kennen, die u. a. belegen, dass es durch eine personzentrierte Gesprächsführung Menschen leichter fällt, über sich zu sprechen und zu reflektieren (Rogers, 1989, 1961). Das Wissen um die Basisvariablen

- Echtheit und Kongruenz,
- Wertschätzung und Akzeptanz,
- Empathisches Verstehen

als Grundhaltung des Therapeuten (Rogers, 1973) wird in den Seminaren „Kooperative Beratung“ sowie „Kollegiale Supervision“ durch Übung und Reflexion für die Studierenden erlebbar. Diese Basisvariablen werden in der Modulordnung des Lehramtes Sonderpädagogik als *komunikative Kompetenzen*

- „Anteilnahme zeigen
- Wertschätzung und Akzeptanz vermitteln
- Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, ...“ (Bildungsministerium M-V, 2017) operationalisiert und damit zu Kompetenzzieilen des Trainings.

Auch wenn allen in Rostock tätigen Trainerinnen und Trainern der Kooperativen Beratung die herausragende Bedeutung des *Gesprächsführungselementes „Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte“* bewusst ist, war in den Beratungs- und Supervisionstrainings diesbezüglich wiederholt ein nur unbefriedigender Übungserfolg feststellbar. Die nachfolgend vorgestellte Übungsreihe beruht auf einem Training von Gesprächsführungselementen der Kooperativen Beratung, die von Jürgen Schneeweiß erarbeitet und im Bundesmodellversuch Kooperative Beratung von Wolfgang Mutzeck umgesetzt wurde. Sie wurde von Prof. Bodo Hartke im September 2021 im Rahmen eines Workshops Trainerinnen und Tutoren vorgestellt mit dem Ziel, die Eignung für die Verwendung in den o. g. Seminaren zu prüfen. Die Erprobung war im subjektiven Erleben aller Beteiligten so überzeugend, dass die Übungsreihe ab dem Wintersemester 2021-22 in die Seminare „Kooperative Beratung“ sowie „Kollegiale Supervision“ in Rostock systematisch implementiert wurde.

Eine Wirksamkeitsstudie liegt bis jetzt nicht vor. Die sechs Übungen werden nachfolgend kurz vorgestellt; sie wurden im Workshop während der Fachtagung ansatzweise erfahrbar gemacht.

Übungen zu den Gesprächsführungselementen der Kooperativen Beratung

Zu Beginn wird das Wissen der Studierenden zur personzentrierten Gesprächsführung nach C. Rogers aus dem Grundlagenmodul „Lehrertraining für Sonderpädagogen“ wiederholend vertieft und die nachfolgende Übungsreihe als Training professioneller Gesprächsführungs-kompetenzen verortet. Durch das eigene Erleben und Reflektieren der Wirkung des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte erweitern die Studierenden sukzessive ihr sprachliches Repertoire.

Die Vermittlung dieser Übungsreihe schließt an das methodische Vorgehen von Mutzeck (2011) in den Trainings der Kooperativen Beratung an. Es besteht aus fünf Phasen: Orientierung (O), Information (I), Demonstration (D), Übung (Ü) und Reflexion (R).

In der *Orientierungsphase* werden die Übungen jeweils in den Seminarablauf und in die Seminarziele eingeordnet. Während der *Informationsphase* werden der konkrete Übungsablauf und die inhaltlichen Kriterien erläutert. Im Anschluss findet eine kurze *Demonstration* der nun folgenden Übung statt und es werden offene Fragen geklärt. Die *Übungsphase* in den Kleingruppen nimmt sowohl zeitlich als auch seminardidaktisch den Hauptteil ein. Die *Reflexionsphase* dieses Übungsbausteins findet zunächst unmittelbar nach jedem Durchlauf in den Übungsgruppen sowie im Anschluss an die Übungsphase im Plenum statt.

Die Übungen werden in Kleingruppen je 4 bis 5 Teilnehmende durchgeführt, in der eine Person jeweils als Ratsuchende bzw. Ratsuchender fungiert. Im *ersten Durchlauf* schildert diese Person in einem *Satz* eine erlebte Situation. Die anderen Mitglieder der Übungsgruppe („Berater/ Beraterinnen“) lassen diesen einen Satz zunächst auf sich wirken und verbalisieren dann das wahrgenommene Gefühl, in dem sie die ratsuchende Person direkt ansprechen und die herausgehörte Gefühlslage in Worte fassen, wie z. B.

- „Nils, da warst du wohl erstmal sprachlos.“
- „Es klingt so, als wenn du da verunsichert warst, Maria.“
- „Das war bestimmt ganz schön stressig, Peter.“
- „Na Emilia, die Freude steht dir ins Gesicht geschrieben.“

Um den im sprachlichen Alltag automatisierten, schnellen Ablauf eines Gespräches bewusst und somit veränderbar zu machen, wird den Übenden Zeit gegeben, die Verbalisierung des wahrgenommenen Gefühls schriftlich festzuhalten und anschließend nacheinander vorzulesen. Die ratsuchende Person meldet danach zurück, welches der verbalisierten Gefühle zutrifft oder der erlebten Emotion am nächsten kommt. Eine der „beratenden“ Gruppenmitglieder leitet anschlie-

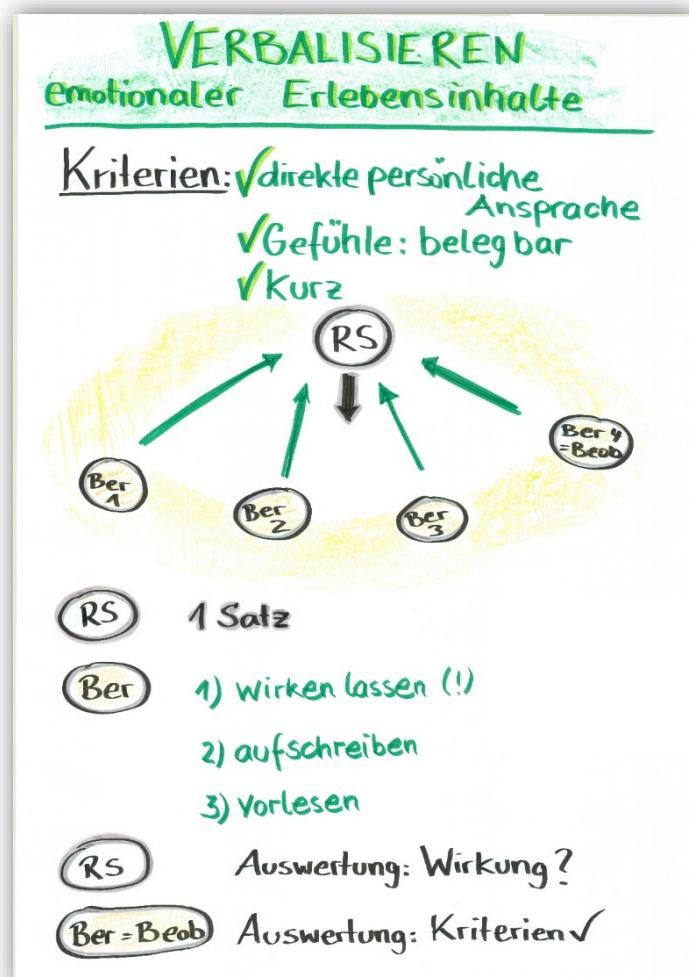


Abb. 12 Plakat zum Ablauf der ersten Übung

Bind die Reflexion an. Hierin werden alle vorgelesenen Sätze einzeln dahingehend überprüft, ob sie den Kriterien *direkte persönliche Ansprache, belegbares Gefühl* und *pointierte kurze Formulierung* entsprechen. Nach jeder Runde werden die Rollen gewechselt, bis jedes Gruppenmitglied einmal die Erfahrung der Wirkung verbalisierter Gefühle machen konnte.

Nach Erkenntnissen u. a. von Ruth Cohn (1975) und Carl Rogers (1994, 1951) sind Übende dann besonders bereit, sich auf ein Explorieren und eine Weiterentwicklung ihres (sprachlichen) Handelns einzulassen, wenn die Beziehungen zwischen den Übenden von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung geprägt sind. Daher sollten in den ersten Übungsdurchläufen primär undramatische Inhalte aus dem alltäglichen Erleben berichtet werden. In späteren Sequenzen können die eingebrachten Situationen etwas an Komplexität zunehmen und auch negative Emotionen beinhalten.

In der *zweiten Übung* wird das Prozedere wiederholt, jedoch mit dem Unterschied, dass die ratsuchende Person beim Beschreiben der erlebten Situation jeweils ca. 3 - 4 Sätze sagt. Für die anderen Übungsgruppenmitglieder besteht nun die Herausforderung, das Gehörte auf sich wirken zu lassen, sich für einen der potentiell unterschiedlichen emotionalen Anteile der Schilderung zu entscheiden und diesen dann gezielt zu verbalisieren. Im Anschluss werden wiederum das Erleben der ratsuchenden Person sowie das Üben des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte anhand der Kriterien reflektiert.

Durch die starke Verlangsamung des Kommunikationsprozesses erleben die Übenden zunehmend bewusst, dass Gefühle in der Alltagskommunikation wenig Beachtung finden und wie schwer es ist, diese als Anteile menschlichen Seins (Mutzeck, 2008) wahrzunehmen und mit Worten auszudrücken. Auf der seminardidaktischen Ebene erhalten die Teilnehmenden durch den gleichbleibenden Übungsablauf „O-I-D-Ü-R“ zunehmend Sicherheit in der Methode.

Auch in der *dritten Übung* der Abfolge stehen die emotionalen Erlebnisinhalte im Fokus, sie werden jedoch ergänzt um das Gesprächsführungselement *Konkretisieren*: Die ratsuchende Person beginnt wieder mit der Schilderung einer erlebten Situation in 3 – 4 Sätzen. Die beratenden Gruppenmitglieder lassen das Gehörte erneut auf sich wirken, schreiben aber keinen Satz mehr auf, sondern können nun spontan eine Emotion (nach den gegebenen Kriterien) verbalisieren oder eine konkretisierende Nachfrage stellen. Hierauf geht die ratsuchende Person direkt ein, indem sie mit 3 – 4 weiteren Sätzen antwortet. Auch auf dieses Gesagte wird von einem weiteren beratenden Mitglied mit einer Verbalisierung einer wahrgenommenen Emotion oder mit einer Konkretisierung eingegangen. Durch das abwechselnde Sprechen von Ratsuchendem und jeweils einem Berater/ einer Beraterin entsteht ein zunehmend natürlicher Gesprächscharakter. Da in der Übungsreihe der Fokus

auf das Verbalisieren von Emotionen gerichtet ist, sollen die Berater:innen-Antworten nur zu ca. einem Drittel aus konkretisierenden Fragen bzw. Spiegelungen bestehen. Nachdem die ratsuchende Person empfindet, die erlebte Situation befriedigend beleuchtet zu haben bzw. alle „Beratenden“ sich mindestens einmal ins Gespräch eingebracht haben, wird der Austausch beendet und die Formulierungen der „Berater:innen“ werden wiederum entsprechend der o. g. Kriterien reflektiert.

Ähnlich wie in der dritten Übung wird im *nächsten Übungsschritt* eine mehr und mehr beratungsähnliche Gesprächssituation angestrebt. Es werden als neue Gesprächsführungs-elemente das *Ansprechen von Gedanken*, der *Dialogkonsens* und das *Zeit geben* (Mutzeck, 2008) eingeführt, so dass die beratenden Personen neben den bereits geübten Elementen weitere sprachliche Mittel der Personzentrierten Gesprächsführung zur Auswahl haben. Zum Üben sollte das Verbalisieren von Emotionen dabei weiterhin zwei Drittel der Berater:innen-Antworten einnehmen und die anderen Gesprächsführungelemente zusammen ein Drittel.

Da die Gesprächsstruktur dieses letzten Bausteins der Übungsreihe eine große Ähnlichkeit mit einer Kollegialen Supervision hat, in der ein:e Hauptsupervisor:in mit mehreren Co-Supervisor:innen eine ratsuchende Person bei der Lösung eines Problems unterstützt, wurde diese letzte Übungssequenz für den Beginn des anschließenden Seminars „Kollegiale Supervision“ geplant. Diese Übung fungiert dabei einerseits als strukturelle Brücke zwischen den Seminarabläufen sowie zwischen den Methoden „Kooperative Beratung“ und „Kollegiale Supervision“. Außerdem dient sie auch dort der weiteren Festigung der Personzentrierten Gesprächsführungelemente sowie dem Einstieg in die kollegiale Gruppenberatung (Supervision) nach Mutzeck.

Bezug zum Thema der Fachtagung

In dem Band „Professionalisierung durch Trainings“ (Jürgens & Krause, 2013) hat Dietlinde Vanier zusammengefasst, was Norbert Havers zu *Merkmalen von Lehrertrainings* 2012 in Braunschweig vortrug.

Eine Veranstaltung ist dann als Training zu verstehen, wenn:

- eine explizite Trainingskonzeption (Theoriehintergrund, Methoden, Ziele) vorliegt,
- an der (späteren) Berufspraxis orientierte Situationen und Reflexionen genutzt werden,
- Learning by Doing in Kleingruppen (Rollenspiele, Simulationen, Übungen) stattfindet,
- Modellieren einer Feedback- und Modifikationskultur (Videoaufzeichnungen) explizit vorgenommen wird,
- Anleitung und Betreuung durch erfahrene/zertifizierte Trainer*innen durchgeführt werden,

- Transparenz des Trainings (Methoden, Ziele etc.) für die Teilnehmer*innen vorherrscht und
- geschützter Raum zum Erproben von Verhaltensvarianten, Kommunikationsformen, Lehr-Lern-Methoden, Interventionen in schwierigen Situationen vorhanden ist.

Dabei wurde jedoch nicht definiert, ob alle bzw. wie viele Merkmale zutreffen müssen. Zwar arbeitet die hier vorgestellte Übungsreihe ohne Video-Feedback, jedoch werden die Studierenden angeleitet, anhand konkreter Kriterien ritualisiert Feedback zu geben, so dass wir berichten können, dass unsere Trainings den Anspruch an Lehrertrainings im vorgenannten Sinne erfüllen.

Fries & Souvignier (2009) bezeichnen eine Veranstaltung dann als Training, wenn es sich um eine „strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention handelt, in der mittels wiederholter Ausübung von Tätigkeiten die Absicht verfolgt wird, Fertigkeiten und Fähigkeiten auszubauen oder zu verbessern.“ (S. 403). Diese Merkmale erfüllt die oben vorgestellte Trainingskonzeption vollständig. Die Übungen sind im Sinne von Mutzeck strukturiert und nehmen in ihrer Komplexität zu. Dadurch werden die Gesprächsführungselemente auch mehrfach (unter leicht unterschiedlichen Bedingungen) geübt bzw. wiederholt, wodurch deziert die Fähigkeiten zur Beratung im Schulkontext ausgebaut werden sollen. Ob diese Fähigkeiten tatsächlich ausgebaut werden konnten, möchten wir im letzten Abschnitt dieses Beitrags diskutieren.

Ausblick: Wie ermöglichen die Trainingseinheiten zum Erwerb von Kompetenzen einer personzentrierten Gesprächsführung eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung?

Um die Frage der Fachtagung zu beantworten, ob unser Angebot als ein Training pädagogischer Kompetenzen (in Abgrenzung zu herkömmlichen universitären Lehr-Lern-Settings) verstanden werden kann, wollen wir unseren Blick auf einen weiteren Aspekt richten: Führt die hier in Ansätzen vorgestellte Übungsreihe zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) bezüglich der Kompetenz, emotionale Erlebnisinhalte zu verbalisieren, wird also nicht nur Wissen aggregiert, sondern werden Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt?

Im Sinne gängiger Kompetenzdefinitionen (z.B. Weinert, 2001) bedarf es, um Probleme zu lösen, nicht nur der eigentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Vielmehr sind auch entsprechende Bereitschaften und mit dem eigenen Handeln verbundene Erwartungen notwendig, damit in variablen Situationen erfolgreich gehandelt werden kann. Die Selbstwirksamkeitserwartung meint in ihrer ursprünglichen Definition nach Bandura (vgl. 1977/97) „... die zuversichtliche Erwartung, künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten“ (Schulte et al., 2008, 271). Als Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung gelten z. B. durch

Feedback gemachte *indirekte Erfahrungen*, v. a. aber das *unmittelbare eigene Erfolgserleben* und die damit wachsenden *Überzeugungen eigener Fähigkeiten*, die alle einzeln sowie in ihrer Summe zu *innerer Beteiligung* als weiterer Quelle der SWE führen (Rabe et al., 2012, 299; nach Tschannen-Moran et al., 1998, 228).

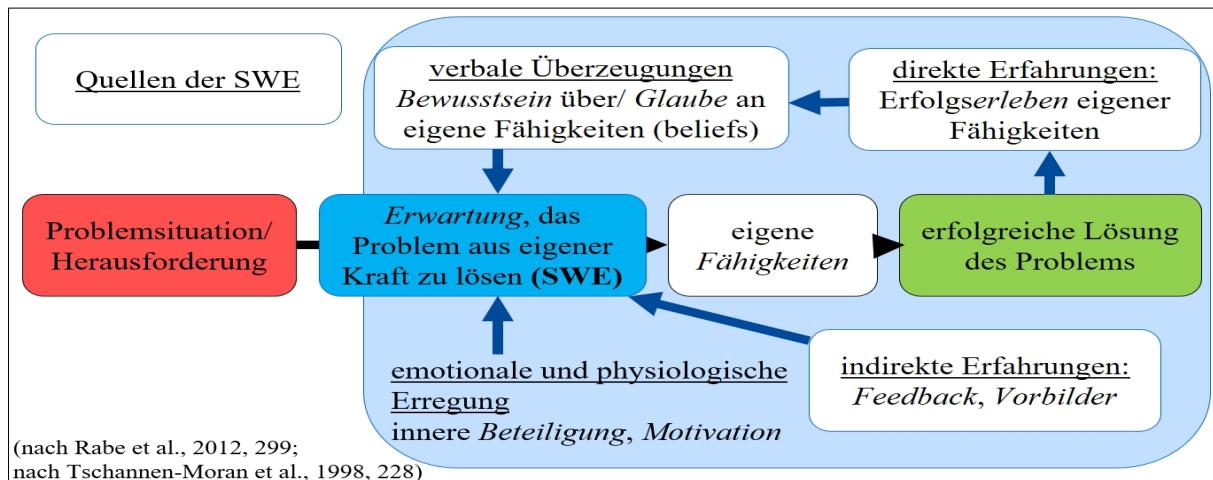


Abb. 13 Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung

Das heißt, wenn Selbstwirksamkeitserwartungen

- immer *internale Attributionen* beschreiben
- und in die *Zukunft* gerichtet sind
- und dabei *zyklische Prozesse* durchlaufen,

dann sind sie durch die hier zugrundeliegende Seminardidaktik zielgerichtet positiv beeinflussbar. Eine herausragende Bedeutung hat hierbei die Orientierung am „Pädagogischen Doppeldecker“ (Wahl, 2020), indem die Studierenden eine Kohärenz zwischen vermittelten Inhalten und eigenem Erleben konstatieren, wodurch die subjektive Bedeutungsbeimesung der Lerninhalte steigt. Dies wird in den Abschluss-Reflexionen, in denen wir die Studierenden u. a. bitten, eine Postkarte an ihre nachfolgenden Kommilitoninnen und Kommilitonen zu schreiben, immer wieder beeindruckend zurückgemeldet:

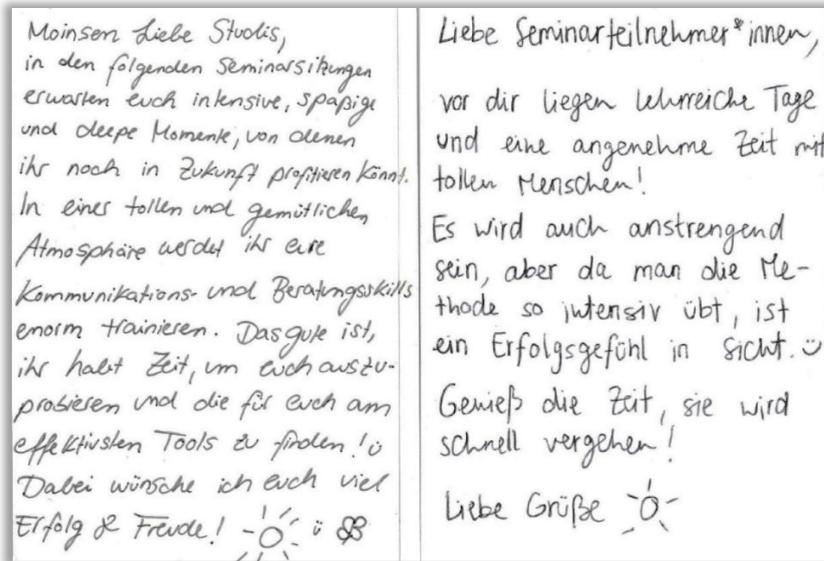


Abb. 14 Exemplarische Feedback-Postkarten an nachfolgende Kommiliton:innen am Ende des Moduls „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ (Uni Rostock/ ISER/ Wintersemester 2022-23)

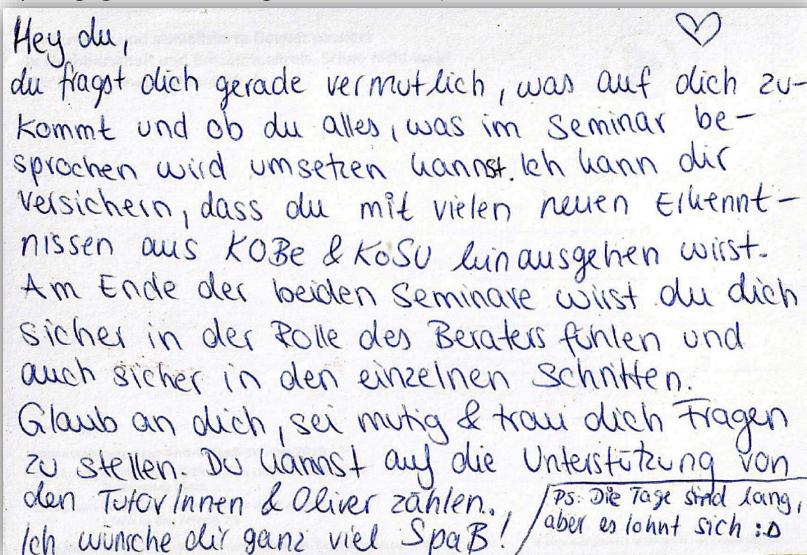


Abb. 15 Exemplarische Feedback-Postkarten an nachfolgende Kommiliton:innen am Ende des Moduls „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ (Uni Rostock/ ISER/ Wintersemester 2022-23)

In ihrem Beitrag „Universitäre Trainings der Kooperativen Beratung im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz“ haben Marcus Schmalfuß und Daniel Stockheim eine Studie vorgestellt, die u. a. auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden dieser Trainings bezüglich ihrer beraterischen und Gesprächsführungskompetenzen schließen lässt. Diese Ergebnisse decken sich mit den freien Äußerungen in den unterschiedlichen Reflexionsrunden, wie z. B. das Postkarten-Feedback (s. o.!).

Aufgrund einer vergleichsweise hohen Lehrbelastung liegt der Fokus der Autoren dieses Beitrages auf der Durchführung didaktisch hochwertiger Trainings, wie es hier im Ansatz zur Diskussion gestellt wurde. Auch, wenn empirische Belege für den Anteil des vorgestell-

ten Bausteins zur Personzentrierten Gesprächsführung innerhalb des Trainings fehlen, hoffen wir nachvollziehbar dargestellt zu haben, dass wir dem Anspruch lt. Modulordnung, Kompetenzen zu trainieren, gerecht werden. Dies ist umso wichtiger, da im Lehramtsstudium Sonderpädagogik an der Uni Rostock ab dem Immatrikulationsjahrgang 2022 eine neue Modulordnung gilt, die weiterhin der Entwicklung der o. g. sowie von erzieherischen Kompetenzen (vgl. Beitrag von Vrban & Carnein in diesem Band) einen Platz zuweist, jedoch in geringerem Umfang.

Literatur

- Bildungsministerium M-V (2017). *Modulbeschreibung. Sonderpädagogische Beratung in der Schule*. Zugriff am 06.02.2022, Verfügbar unter: <https://pruefung.uni-rostock.de/gisserver/rds?state=verpublish&publishContainer=modulDetail&modulversion.versionsid=4000&menuid=&topitem=locallinks&subitem=>
- Cohn, Ruth (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fries, S. & Souvignier, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 402-419). Heidelberg: Springer.
- Hartke, B. (2021). *Übungen zu den Gesprächsführungselementen der Kooperativen Beratung entsprechend des Seminars von Jürgen Schneeweiß im Bundesmodellversuch Kooperative Beratung von Wolfgang Mutzeck*. Rostock, Leipzig und Selent: unveröffentlichtes Seminar-Skript.
- Hartmann, B., Pasewark, W. & Melzer, C. (2010). Die Kooperative Beratung – Evaluation der Fortbildung, des Praxistransfers sowie der Effekte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 20-30.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004, 2019). *Standards für die Lehrerbildung*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008, 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 194 – 202.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 230 – 242.
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. & Popp, K. (2007). *Professionalisierung von Sonderpädagogen: Standards, Kompetenzen und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2011). Pädagogisches Training als Möglichkeit der Vermittlung von Handlungskompetenzen am Beispiel des Studiengebietes Beratung. In Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (Hrsg.). *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Rabe, T.; Meinhardt, C. & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293-315.
- Rogers, C. R. (1989). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Original: On Becoming a Person. Boston 1961
- Rogers, C. R. (1994). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag. Original: Client-Centered Therapie. Boston 1951
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268-287.
- Trepel, E. (2000). *Ausgewählte Modelle der Beratung und Supervision in der Sonderpädagogik*. Kiel: unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Erziehungswissenschaft.
- Tschannen-Moran, M.; Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Vanier, D. (2013). Professionalisierung durch Trainings. In B. Jürgens & G. Krause. *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen: Shaker.
- Wahl, D., Meyer, H., Schlee, J. & Schubiger, A. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung: von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings. Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 462 – 471.

Wilfert, K. (2020). *Beratung und Gesprächsführung für Sonderpädagogen. Hintergrundwissen, Übungen und Vorlagen für den Schulalltag*. Hamburg: Persen

Oliver Carnein (Universität Rostock; oliver.carnein@uni-rostock.de)

arbeitet seit 2002 als Sonderpädagoge v. a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in unterschiedlichen Settings (aktuell an der Jenaplan-Schule Rostock im Gemeinsamen Unterricht). Seit 2012 trainieren Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik an der Uni Rostock (Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung – ISEN) bei ihm erzieherische, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen. Als ETEP-Trainer bietet er Pädagoginnen und Pädagogen in der dritten Phase der Lehrerbildung die Möglichkeit, ihre erzieherischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Magdalena Krüll (Carl-von-Linné-Schule Berlin, magdalena.kruell@online.de)

arbeitet als Sonderpädagogin an der Carl-von-Linné-Schule (Förderzentrum für körperlich-motorische Entwicklung) sowie als Diagnostikerin in einem SIBUZ in Berlin.

Als zertifizierte Trainerin der Kooperativen Beratung leitet sie u. a. Trainings der Kooperativen Beratung, Kollegialen Supervision sowie Seminare in der Tutor:innen-Ausbildung an den Universitäten Rostock und Leipzig.

Implementierung von Elementen der Kooperativen Beratung in das Modul Tandem-Praktikum für Studierende der Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule

Marit Schwede-Anders

Die Diskussion professioneller Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihre Umsetzung in der Lehrerbildung verläuft vor dem Hintergrund sich wandelnder Schulsettings sehr unterschiedlich. Einigkeit besteht darin, dass multiprofessionelle Lehrteams den Anforderungen inklusiver Schulsettings am besten gerecht werden können. Eine Verankerung der damit notwendig werdenden kooperativen Kompetenzen von Lehrkräften verschiedener Lehrämter in den Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften sowie eine Implementierung selbiger in die Studienordnungen von Lehramtsstudiengängen sind bislang noch nicht erfolgt. Der folgende Beitrag möchte hier Anknüpfungspunkte aufzeigen, um Studierende schon in der 1. Phase der Lehrerbildung auf die Berufspraxis angemessen vorzubereiten.

multiprofessionelle Teams, diagnostische Kompetenz, Einstellungen, inklusiver Unterricht, Kooperation

Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften in multiprofessionellen Lehrteams für inklusive Schulsettings

Mit dem Auftrag zur Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems stehen die lehrerbildenden Hochschulen vor der Herausforderung, auch spezielle professionswissenschaftliche Kompetenzen für angehende Lehrkräfte in multiprofessionellen Lehrteams für die Arbeit in inklusiven Settings zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund sind im Bereich der Bildungswissenschaften bereits zahlreiche Studien zu den Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts entstanden. Diese zeigen, dass der wachsenden Heterogenität von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lernausgangslagen am besten durch einen gemeinsamen Unterricht entsprochen werden kann, wenn dieser durch ein multiprofessionell arbeitendes Lehrteam geleitet wird. Steinert und Kolleg*innen (2006) konstatieren stellvertretend für viele Autor*innen (Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2011; Melzer & Hillenbrand 2013; Moser & Kropp 2014), dass die Bedeutung der Lehrer*innenkooperation in inklusiven Schulsettings kaum strittig ist. Gleichzeitig zeigen Untersuchungsergebnisse aber ebenso, dass die Arbeit in multiprofessionellen Lehrteams oft problembelastet ist. Es werden immer wieder Situationen des Scheiterns der Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Professionen in der inklusiven Schulpraxis beschrieben (Wocken 1988; Gräsel, Fußangel &

Pröbstel 2006; Lindmeier & Beyer 2011; Lütje-Klose 2011; Hillenbrand u.a. 2013; Gebhard u.a. 2014; Heyl & Seifried 2014; Moser & Kropp 2014). Die Ursachen dafür sind vermutlich vielschichtig. Dennoch lässt sich ein Fehlen kooperationsspezifischer Studieninhalte als ein wesentlicher Faktor annehmen. Analysen der aktuellen Studienordnungen lehrer*innenbildender Hochschulen (Küster, 2017; Hemme, 2020) belegen, dass Studierende aller Lehrämter weder theoretisch noch praktisch fokussiert auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Settings vorbereitet zu werden. Darüber hinaus fehlt ebenso eine Verankerung kooperativer Kompetenzen in den Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Hier setzt das Forschungsprojekt Tandem an. Zunächst wird im Rahmen des Forschungsprojekts nach elementaren Kompetenzen für das gemeinsame Unterrichten in Lehrteams in inklusiven Settings gesucht und gefragt, wie sich diese im Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften verorten lassen. Der Fokus liegt dabei auf dem Professionswissen. Hierunter fassen Baumert und Kunter (2006) wie auch Cramer (2012) und Voss und Kolleginnen (2015) das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen, welches abhängig vom studierten allgemeinbildenden Unterrichtsfach erworben wird, sowie das pädagogische Wissen, das Organisations- und das Beratungswissen in Abhängigkeit vom studierten Lehramt. Das Beratungswissen stellt sich dabei im Verständnis der Autor*innen als ein Wissen zu Möglichkeiten einer vertikalen Beratung dar. Gemeint ist hier also zunächst eine Beratung durch die Lehrkraft, gerichtet z.B. an Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Kompetenzen, die zur Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts in einem multiprofessionellen Lehrteams erforderlich sind – und damit auch Kompetenzen einer horizontalen Beratung unter Kolleg*innen - werden in den aktuellen Modellen nicht erfasst. Daher wird zunächst eine Erweiterung der Kompetenzbereiche des Professionswissens um den Kompetenzbereich Kooperationswissen vorgeschlagen. Auf der Grundlage umfassender Literaturrecherchen (Lindmeier & Beyer, 2011; Lütje-Klose, 2011; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Krämer-Kilic, 2014) scheinen die Wissensfacetten Teamorganisation, Unterrichten im Team, Beraten im Team und Konfliktmanagement das Kooperationswissen gut abzubilden. Die Abbildung 16 zeigt das erweiterte Modell von Baumert und Kunter (2006).

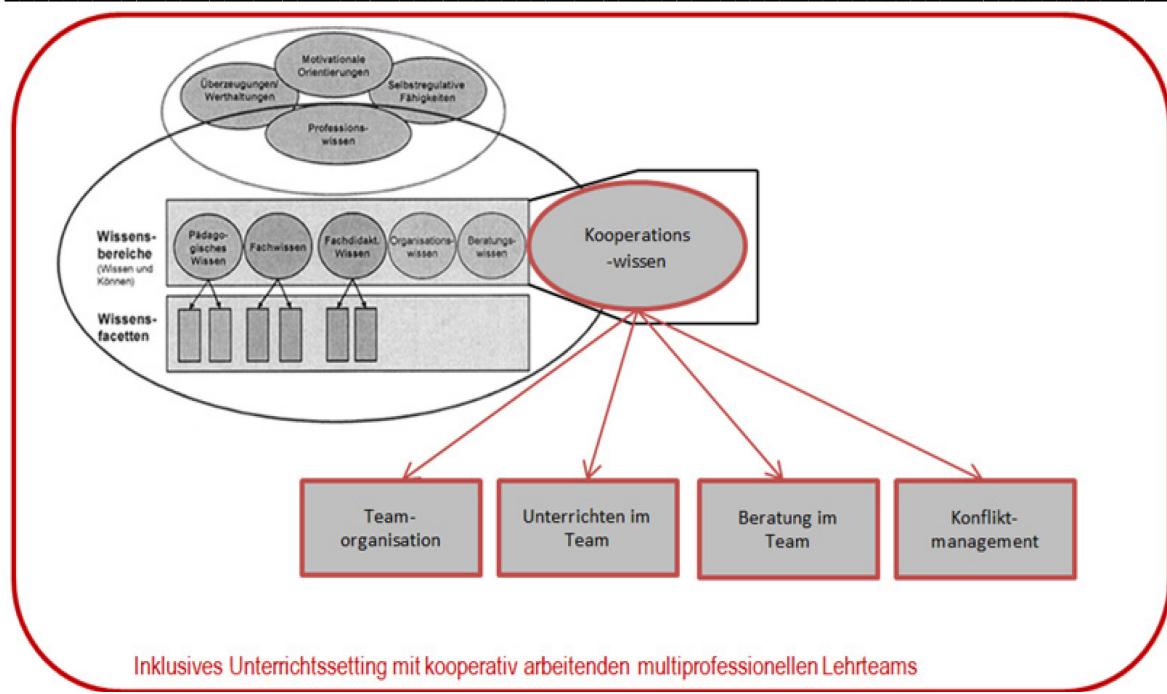


Abb. 16 Erweiterung des Modells professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) um den Wissensbereich Kooperationswissen (Schwede-Anders, 2021)

Im Rahmen der Modellerweiterung werden zunächst die Dimensionen professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) in ein inklusives Unterrichtssetting mit kooperativ arbeitenden multiprofessionellen Lehrteams eingebettet. Damit wird indirekt auch der Vorschlag von Moser und Kropp (2014) aufgegriffen und umgesetzt, bewusst von professionellen Fachkräften für gemeinsames Unterrichten unabhängig vom ausbildungsabhängigen Lehramt zu sprechen. Jede Lehrkraft bringt in die inklusive Unterrichtssituation die jeweiligen lehramts- und fachspezifischen Kompetenzen ein, ist also Regelschullehrer*in eines ausgewiesenen Lehramts oder Sonderpädagog*in. Gleichzeitig sind alle am inklusiven Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen auch Lehrkräfte für gemeinsames Unterrichten, die ihre professionelle Handlungskompetenz in die Arbeit einbringen. Professionelle Handlungskompetenz lässt sich dabei im Verständnis von Weinert (2001) beschreiben als „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27). Die Grundlage einer solchen professionellen Handlungskompetenz bildet nach Aebli (1989) und Erpenbeck (1997) das Professionswissen, welches „...in verfügbungs- und handlungsrelevante Beziehungen...“ (S. 311) eingeschlossen ist. Auch wenn so im Verständnis Erpenbecks (1997) Kompetenzen wesentlich mehr umfassen als das Professionswissen, ist selbiges doch die Basis jeder Kompetenz. Daher soll der Fokus der Auseinandersetzung mit der Frage nach den grundlegenden professionellen Handlungskompe-

tenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings zunächst auf den Bereich des Kooperationswissen fokussieren. Der Wissensbereich Kooperationswissen gliedert sich dem folgend als neuer Wissensbereich des Professionswissens in das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011) ein.

Operationalisierung des Wissensbereiches Kooperationswissen im Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

In Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2006) wird der Wissensbereich Kooperationswissen durch Wissensfacetten operationalisiert. Die Wissensfacette *Teamorganisation* fokussiert auf Wissen, welches für die Bildung von multiprofessionellen Lehrteams erforderlich ist. Dazu zählt, sich über die eigenen professionellen Grenzen hinaus auf andersartige gesellschaftliche Wertevorstellungen, methodische Herangehensweisen und spezifische Sprachmuster (Philipp 2014) einzulassen. Kenntnisse zum Einfluss individueller Personenmerkmale sowie Kenntnisse zu Prozessen der Teambildung sind hier ebenfalls als grundlegend für ein Gelingen dieses Prozesses anzunehmen (Philipp 2014). Darüber hinaus sollen Organisationsstrukturen, Teamsitzungs- und Zeitregeln (Krämer-Kilic 2014) gemeinsam verbindlich ausgehandelt werden können. Gleiches gilt für die im Team als verschieden anzunehmenden Vorstellungen von und Erwartungen an den gemeinsamen Unterricht (Krämer-Kilic 2014). Insbesondere sollen für das Team verbindlich die Rollen und die Aufgabenzuordnung (Boban, Hinz & Wocken 1988; Wessel 2005; Lindmeier & Beyer 2011; Gebhard u.a. 2014) geklärt werden. Den Prozess der Teambildung abschließend sollen auch die Formen der Zusammenarbeit mit anderen Lehrteams, mit den anderen Lehrkräften der Schule, mit den Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern besprochen werden (Krämer-Kilic 2014).

Die Wissensfacette *Unterrichten im Team* fokussiert auf die Prozesse der gemeinsamen Unterrichtstätigkeit in einem multiprofessionellen Lehrteam. Über die eigene Profession hinaus sollen im Lehrteam umfassende Kenntnisse zur Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts (Eberwein & Knauer 2005) erarbeitet werden. Dazu zählt ein anwendungsbereites Wissen bezogen auf die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit im Unterricht, auf Formen der Differenzierung im Unterricht sowie auf Formen der unterrichtsbegleitenden Diagnostik und auf die Leistungsbewertung. Ebenso sollen im Sinne von professionellen Lehrkräften für gemeinsames Unterrichten auch gemeinsame Formen der Unterrichtsplanung und -nachbereitung sowie der Gestaltung von Lernumgebungen ausgehandelt und umgesetzt werden. Gleiches gilt für die Durchführung von Unterricht. Hier bringt jede Lehrkraft im Sinne von Moser und Kropp (2014) die jeweiligen lehramts- und fachspezifische Kompe-

tenzen ein. Entscheidend für den Unterrichtserfolg im Team dürfte darüber hinaus die bewusste Aneignung von und Auseinandersetzung mit Formen der gemeinsamen Unterrichtsführung und Unterrichtsverantwortung sein (Lindmeier & Beyer 2011).

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

Die Wissensfacette *Konfliktmanagement* nimmt vor allem die in der wissenschaftlichen Literatur beschriebenen Problemlagen in den Blick, die die Arbeit multiprofessioneller Lehrteams zum Teil erheblich erschweren. Zum erfolgreichen Umgang mit auftretenden Problemen erscheint es für Lehrkräfte daher erforderlich zu sein, auch Wissen zum Konfliktmanagement zu erwerben. Dieses sollte vor allem in Wissen um Aushandlungsprozesse, Argumentations- und Konfliktlösestrategien sowie Konfliktmoderation bestehen (Jerger 1995; Seashore Louis & Leithwood 1998; Lindmeier & Beyer 2011; Heyl & Seifried 2014). Ebenso erscheinen Kenntnisse zum Einfluss personenbezogener Eigenschaften wie Kritikfähigkeit und Sachlichkeit notwendig zur erfolgreichen Bewältigung von Problemlagen in multiprofessionellen Lehrteams.

Die Abbildung 17 fasst die dargelegten Inhalte der Wissensfacetten des Kooperationswissens zusammen.

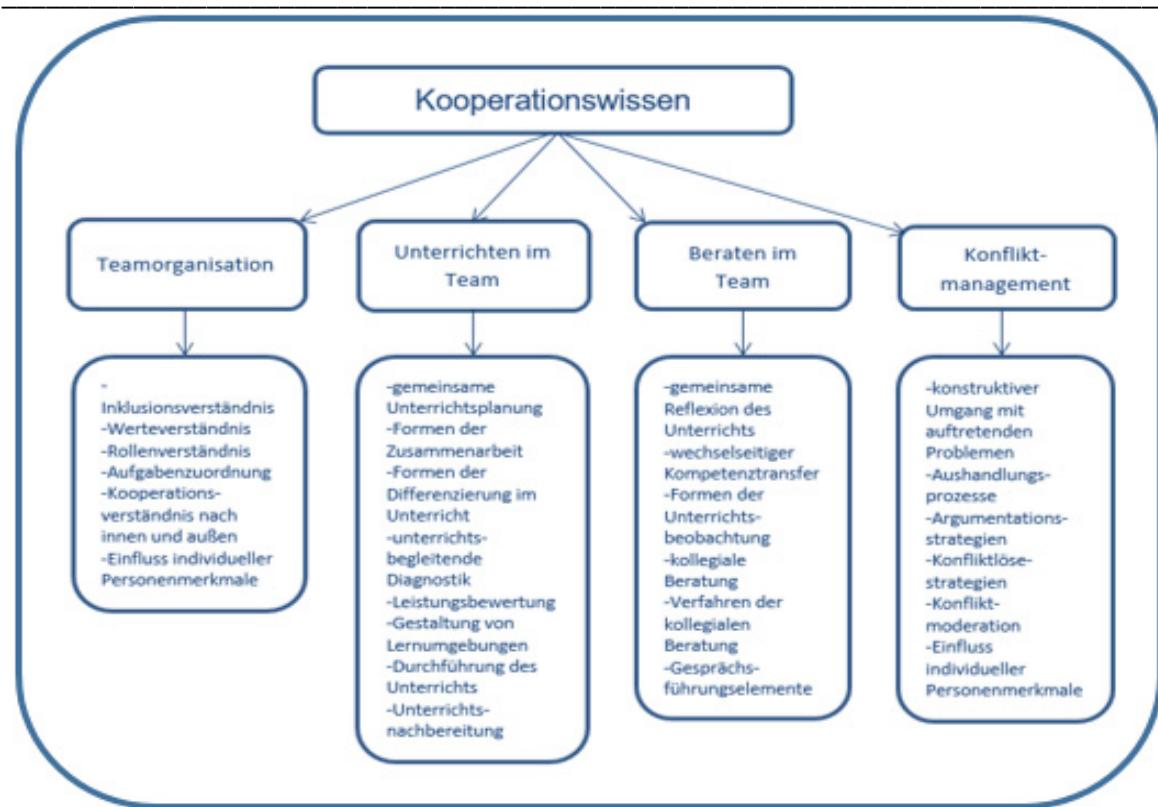


Abb. 17 Wissensbereiche des Kooperationswissens und ihre Inhalte (Schwede-Anders, 2021)

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

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird das Modellprojekt Tandem-Praktikum zum gemeinsamen Unterrichten in multiprofessionellen Lehrteams in inklusiven Settings im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock entwickelt. Je ein*e Studierende*r aus dem Lehramt für Sonderpädagogik und aus einem Regelschullehramt absolvieren das fünfjährige Hauptpraktikum gemeinsam an einer inklusiv arbeitenden Regelschule im Land MV. Innerhalb des Projekts erarbeiten sich die teilnehmenden Studierenden zunächst in einer zwei Semesterwochenstunden umfassenden Seminarreihe handlungsorientiert das Kooperationswissen entsprechend der oben dargestellten Wissensfacetten. Wesentlicher Bestandteil ist dabei auch die Vermittlung von kooperativem Beratungswissen. Erste Kommunikationsübungen zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter über ihre Vorstellungen von und Erwartungen an das gemeinsame Unterrichten in inklusiven Settings verweisen auf deutliche Handlungsbedarfe. In den folgenden 5 Wochen arbeiten dann je ein*e Student*in aus dem Regelschullehramt und dem Lehramt für Sonderpädagogik zusammen in einer inklusiven Klasse. Dabei hospitieren sie zunächst mindestens 30 Stunden im gemeinsamen Unterricht, dann folgen mindestens zehn gemeinsam geplante, durchgeführte und reflektierte Unterrichtsstunden. In einem abschließenden

Workshop (2 SWS) reflektieren die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen in der gesamten Projektgruppe. Die Abbildung 18 visualisiert diesen Ablauf.

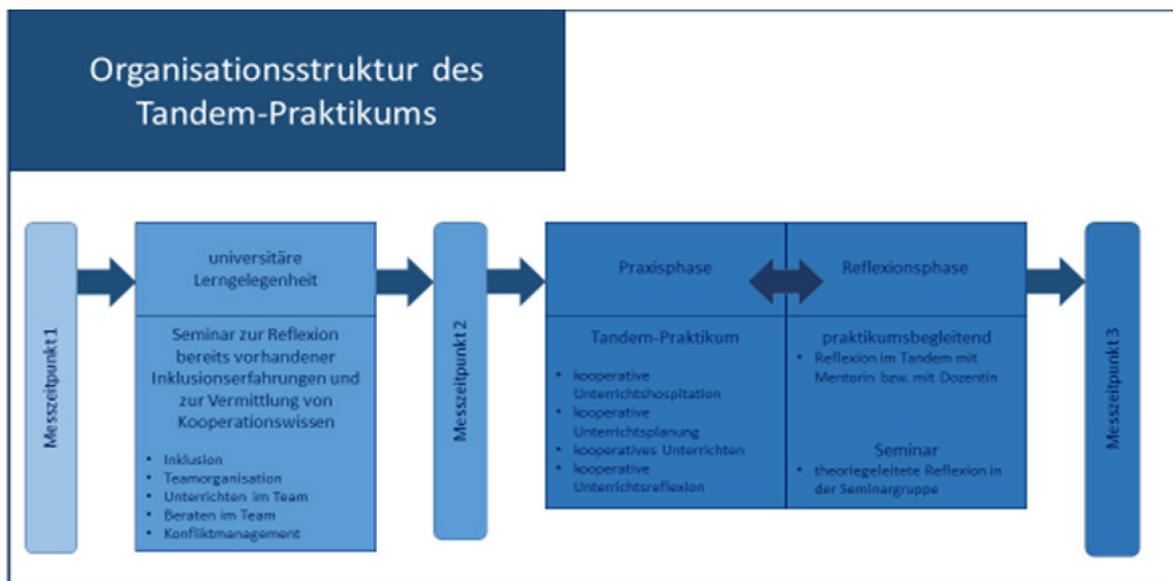


Abb. 18 Organisationsstruktur des Tandem-Projekts

Mit Blick auf die Wissensfacette *Beraten im Team* stehen in den drei Phasen des Praktikums vor allem Fragen der gemeinsamen Unterrichtsbeobachtung, der gemeinsamen Reflexion von hospitierten Unterrichtsstunden wie auch von eigenständig geplant und durchgeführten Unterrichtsstunden und dem wechselseitigen Kompetenztransfer im Mittelpunkt. Dies spiegelt sich auch in der Modulbeschreibung für das Tandem-Praktikum wider. Dabei zeigt sich jedoch auch das gegenwärtige Dilemma, welches zweifelsohne die Frage zulässt: Ist das schon ein Training? Für das zwei Semesterwochenstunden umfassende Seminar zur Vorbereitung auf die gemeinsame Arbeit von Studierenden verschiedener Lehrämter im Tandem-Projekt stehen gegenwärtig insgesamt maximal 14 Einzelseminare zur Verfügung. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Fragen der multiprofessionellen Zusammenarbeit in Lehrteams nicht Gegenstand der universitären Lehramtsausbildung sind, dann sind effektiv 10 bis 12 Seminare á 90min ein sehr kleines Zeitfenster, um all die für die Zusammenarbeit als wesentlich erachteten Wissensinhalte (Abb. 17) zu vermitteln und den Studierenden darüber hinaus Raum zu geben, sich auf dem Wissen aufbauend kooperative Kompetenzen zu erarbeiten. Für die expliziten Inhalte der Wissensfacette *Beraten im Team* sind also etwa nur zwei bis drei Lehrveranstaltungen nutzbar. In diesem sehr begrenzten Zeitfenster werden zunächst grundlegende Aspekte des gemeinsamen Tätigwerdens erörtert. Dazu gehört in erster Linie das Verständnis dafür, dass es sich hier um eine Beratung auf horizontaler Ebene handelt. Die Kooperationspartner sind sowohl Ratsuchende als auch Beratende, jeweils in Abhängigkeit der schulischen Situation und des lehramts- und fachspezifischen Wissens der einzelnen Lehrkraft. Auf Hertel, Bruder und Schmitz (2009) rekurrierend werden weiterführend fünf Dimensionen der Beratungskompetenz berührt:

personale Ressourcen, soziale Kooperationskompetenz, Berater-Skills und pädagogisches Wissen, Prozesskompetenz sowie Bewältigungskompetenz. Neben dem Wissen um individuelle Ausprägungen von Personenmerkmalen scheint es zur Umsetzung einer Beratung auf Augenhöhe grundlegend, dass sich die Studierenden Kenntnisse sowohl zu Formen der Unterrichtsbeobachtung als auch zu Verfahren der kollegialen Beratung aneignen. Theoretischer Ansatzpunkt ist dabei die kollegiale Beratung (Schlee & Mutzeck 1996).

Erste Ergebnisse des Modellprojekts Tandem

In der wissenschaftlichen Begleitung des Tandemprojekts wird der Frage nachgegangen, ob es durch das Tandem-Praktikum signifikant besser gelingt, die teilnehmenden Studierenden auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Lehrteams vorzubereiten. Operationalisiert wird diese Frage durch die Messung des Kooperationswissens und der kooperativen Kompetenz. Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, wird das Tandem-Praktikum von drei Messzeitpunkten gerahmt, zu denen jeweils das Kooperationswissen und die kooperative Kompetenz der Studierenden erhoben werden. Dies erfolgt vor Beginn der begleitenden Lehrveranstaltung sowie direkt zum Abschluss selbiger. Der dritte Messzeitpunkt liegt am Ende des gesamten Tandem-Praktikums (Abb. 18). Zur Datenerhebung werden ein Fragebogen zur Erfassung des Kooperationswissens und ein videovignettenbasiertes Verfahren zur Erfassung der kooperativen Kompetenz genutzt, die im Rahmen des Tandem-Projekts entwickelt werden. Mit Blick auf die Entwicklung einer kooperativen Kompetenz hinsichtlich der *Beratung im Team* werden die erreichten Rohwertpunkte innerhalb der Wissensfacette *Beraten im Team* in beiden Verfahren analysiert. Als statistisches Verfahren dient der T-Test für verbundene Stichproben. Die Ergebnisse visualisiert die Tabelle 3.

Testverfahren	Messzeitpunkt	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz
Kooperationswissen: Facette Beraten im Team	Prätest	7,13	2,7	.000*
	Peritest	9,79	2,4	
	Prätest	7,13	2,7	.000*
	Posttest	9,75	2,3	
Kooperative Kompetenz: Facette Beraten im Team	Prätest	2,78	1,5	.000*
	Peritest	4,43	1,0	
	Prätest	2,78	1,5	.000*
	Posttest	4,22	1,3	

Tabelle 1 Ergebnisse der Datenanalyse im Tandem-Projekt

*einseitige Signifikanz, Signifikanzniveau 0,05

Im Verfahren zur Erfassung des Kooperationswissens erreichen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden (N = 122) im Prätest innerhalb der Wissensfacette *Beraten im Team* 7,13

von möglichen 16 Punkten und verbessern diesen Wert im Peritest auf 9,79 Punkte. Die Verbesserung ist auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikant und damit nicht zufällig. Trotz einer leichten Verschlechterung der Gesamtpunktzahl auf 9,75 im Posttest kann eine auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikante Verbesserung im Kooperationswissen der Wissensfacette *Beraten im Team* gegenüber dem Ausgangswert bestätigt werden. Die Verbesserung ist damit als eine Folge der Vermittlung von Wissensinhalten zum *Beraten im Team* durch das Projekt zu verstehen. Im videovignettenbasierten Verfahren zur Erfassung der kooperativen Kompetenz erreichen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Prätest bezogen auf die Kooperationsfacette *Beraten im Team* 2,78 von möglichen 7 Punkten und verbessern diesen Wert im Peritest auf 4,43 Gesamtpunkte. Die Verbesserung ist auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikant und damit nicht zufällig. Trotz einer auch hier festzustellenden leichten Verschlechterung der Gesamtpunktzahl auf 4,22 im Posttest kann eine auf dem Niveau von 0,05 einseitig hoch signifikante Verbesserung der kooperativen Kompetenz bezogen auf die Kompetenzfacette *Beraten im Team* gegenüber dem Ausgangswert bestätigt werden. Damit hat sich auch die kooperative Beratungskompetenz der Lehramtsstudierenden in der Folge der Teilnahme am Tandem-Projekt verbessert.

Die tatsächliche Wirksamkeit eines solchen theoretischen und praktischen Moduls wird sich vermutlich erst dann zeigen, wenn die jetzigen Studierenden als Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis mit Lehrkräften anderer Lehrämter in inklusiven Settings kooperieren. Die Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden sind jedoch durchgängig positiv und lassen hoffen, dass diese Generation von Lehrkräften der Kooperation mit Lehrkräften anderer Lehrämter positiv und kompetent gegenübersteht. Gleichzeitig kann mit dem Tandem-Projekt im Sinne Terharts (2007) auch ein Beitrag dazu geleistet werden, „...die Ausbildung der künftigen Lehrer deutlicher am zukünftigen Berufsfeld...“ zu orientieren „...und auf breiter Front ein höheres Maß an berufsbezogenen Kompetenzen [anzubahnen], als dies nach Auffassung aller Beobachter gegenwärtig der Fall ist“ (S. 5).

Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boban, I.; Hinz, A. & Wocken, H. (1988). Warum Pädagogen aus der Arbeit in Integrationsklassen aussteigen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs* (S.275-333). Hamburg: Curio Verlag.

- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.). *Integrationspädagogik* (S.422-431). Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung. Berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen* (S. 309-362) Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Gebhard, S.; Happe, C.; Paape, M.; Riestenpatt, J.; Vägler, A.; Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 17-32.
- Gräsel, C.; Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Hemme, J. (2020). *Die Implementierung von Kooperationswissen in Studienordnungen und Möglichkeiten des Erwerbs kooperativer Kompetenzen für Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Abschlussarbeit. Rostock: Universität Rostock.
- Hertel, S.; Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus und R. Mulder (Hrsg.) *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.117-129). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz.
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weißhaupt (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S.33-68). Münster: Waxmann.
- Jerger, G. (1995). *Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Krämer-Kilic, I. (Hrsg.) (2014). *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Küster, Ch. (2017). *Lehrerkooperation in inklusiven Settings – inhaltliche Dimensionen der Lehramtsausbildung in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg,*

- Sachsen-Anhalt und Bayern. Unveröffentlichte wissenschaftliche Abschlussarbeit.*
Rostock: Universität Rostock.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 396-413.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 4, 8-21.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 05, 194-202.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). Abschlussbericht: 'Kompetenzen in inklusiven setting' (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Zugriff am: 13.02.2020, Verfügbar unter: https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Seashore Louis, K. & Leithwood, K. (1998). From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In K. Leithwood & K. Seashore Louis (Hrsg.). *Organizational Learning in Schools* (S.275-285). Lisse: Swets en Zeitlinger
- Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (49. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-204.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Edition Schindele.
- Schwede-Anders, M. (2021). Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems – eine theoretische Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 56-66.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2-14.
- Voss, T.; Kunina-Habenicht, O.; Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187-223.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Wessel, J. (2005). *Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher*. Münsster: Monsenstein & Vannerdat.

Spezifische Aspekte Von Trainings Pädagogischer Kompetenzen In Abgrenzung Zu Anderen Lehr-Lern-Situationen In Der Lehrkräftebildung
Implementierung von Elementen der Kooperativen Be-ratung in ein Tandem-Praktikum
M. Schwede-Anders

Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs* (S.199-274). Hamburg: Curio Verlag.

Dr. phil. Marit Schwede-Anders (Uni Rostock, marit.schwede-anders@uni-rostock.de) ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung (ISER) am Lehrstuhl für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung. Thematischer Schwerpunkt: Kooperation in multiprofessionellen Lehrteams in inklusiven Schulsettings.

Beratungskompetenz trainieren? Einblicke & Erfahrungen aus dem Trainingsseminar „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ an der Universität Rostock

Lisa Pilz & Claudia Kalisch

Der Beitrag widmet sich konzeptionellen Überlegungen, der praktischen Realisierung sowie der Evaluation eines an der Universität Rostock entwickelten Trainingsseminars. Hierfür werden zunächst die Bedeutung von Beratung in der pädagogischen Praxis sowie der einhergehende Handlungsbedarf in der Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern skizziert. Im Anschluss werden Einblicke in den Inhalt und Ablauf des Trainingsseminars ermöglicht. Schließlich werden einige Erkenntnisse aus der wissenschaftliche Begleitstudie dargelegt sowie ein Ausblick auf die Verfestigung dieses Seminarangebotes gegeben.

Gesprächsführung und Beratung in allgemein- und berufsbildenden Lehramtsstudiengängen, Selbsteinschätzung von Beratungskompetenz, Selbstwirksamkeitserleben von Studierenden

Herausforderung: Lehrangebote zur Gesprächsführung und Beratung in Lehramtsstudiengängen nicht ausreichend vorhanden

Gesprächsführung und Beratung sind zentrale Bestandteile professionellen pädagogischen Handelns. Diese Erkenntnis lässt sich sowohl aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs (u. a. Nierobisch/Burkhard 2020; Maier-Gutheil 2016; Dewe/Winterling 2016; Mutzeck 2008; Mollenhauer 1965), als auch aus dem professionellen Selbstverständnis pädagogischer Akteur*innen ableiten. 2014 untersuchten Nittel et. al das berufliche Selbstverständnis verschiedener Vertreter*innen pädagogischer Berufe⁴. Alle befragten Pädagog*innen benannten Beratung als einen zentralen Bestandteil ihrer täglichen Arbeit. Somit stellt Nittel resümierend fest, dass Beratung eine pädagogische Handlungsform ist: „Es handelt sich dabei um einen Prozess, genauer: um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das mit den Kategorien der pädagogischen Kommunikation beschrieben werden kann und gleichzeitig die strukturellen Lerndimensionen situativer Wissensaneignung und der Verhaltensänderung inkorporiert.“ (Nittel 2016, S. 23f.).

⁴ Im Rahmen der 2014 veröffentlichte PAELL-Studie (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens) wurde mit Hilfe von Fragebögen und Gruppendiskussionen die berufliche Alltagswelt von Erzieher*innen, Grundschullehrer*innen, Lehrer*innen aus der Sekundarstufe I und II, Berufsschullehrer*innen, Erwachsenenbildner*innen, außerschulischen Jugendbildner*innen und Hochschullehrer*innen rekonstruiert (Nittel et al. 2014).

Ähnlich argumentieren Benedetti et al.: sie unterstreichen, dass Beratung der Ausgangspunkt für (selbst-)reflexive Lern- und Bildungsprozesse und somit „Strukturelement des Bildungswesens“ sei (Benedetti et al. 2020, S. 2).

Die Befunde aus der pädagogischen Praxis und dem wissenschaftlichen Diskurs zeigen die hohe Relevanz der Handlungsform Beratung. Dieser Relevanz folgend, müssten Gesprächsführung und Beratung gleichsam Inhalt der akademischen Ausbildung von Pädagog*innen sein. Für die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern zeigten Kalisch et al. (2017) jedoch curriculare Leerstellen sowie Engpässe in den Lehrveranstaltungsangeboten für die allgemein- und berufsbildenden Lehramtsstudiengängen auf. Gemessen an der Anzahl der Studierenden ist das Angebot an Lehrveranstaltungen mit Beratungsinhalten sehr gering. Die wenigen Lehrangebote mit Beratungsinhalten sind zudem in keine curriculare Systematik eingebunden (Kalisch et al. 2017, S. 91). Selbiges gilt für den Bachelor- und Masterstudiengang Bildungswissenschaften der Universität Rostock.

Aus diesem Bedarf heraus gründete sich 2018 an der Universität Rostock, die landesweit die höchsten Lehramtsstudierendenzahlen aufweist, eine institutsübergreifende „Arbeitsgruppe Beratung“.⁵ Die Vertreter*innen beteiligten sich erfolgreich an einer universitätsinternen Ausschreibung des Prorektors für Studium, Lehre und Evaluation zur „Verbesserung der Lehre“. Mit Hilfe der eingeworbenen Mittel konnte ein – spezifisch für Studierende pädagogischer Fächer zugeschnittenes – Trainingsseminar zur „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ konzipiert, pilotiert und sukzessive über drei Semester⁶ hinweg weiterentwickelt und evaluiert werden.

Erweiterung des Lehrangebotes an der Universität Rostock: Konzeptionelle Überlegungen, Inhalte und Umsetzung des Trainingsseminars „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“

Trainings zeichnen sich dadurch aus, dass in einer zeitlich begrenzten, strukturierten Intervention, Fertigkeiten und Fähigkeiten durch wiederholtes Üben aufgebaut oder verbessert werden (Fries/Souvignier 2009, S. 407).

Die Teilnehmenden erlebten so die Wirkung professioneller Gesprächsführung und Beratung. Zudem sollten die Teilnehmenden darin bestärkt werden, die Inhalte in ihr professionelles Handeln zu integrieren, um sich komplexen pädagogischen Situationen selbstbewusst stellen zu können. Im Fokus stand hierbei die Sensibilisierung für die akzeptierende und wertschätzende Haltung des Beraters bzw. der Beraterin, die in der Kooperativen Beratung aber auch in anderen Formen pädagogischer Interventionen eine zentrale Rolle

⁵ Beteiligt waren Akteur*innen des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik (IASP), des Instituts für Berufspädagogik (ibp) und des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER).

⁶ Das Seminar wurde im Sommersemester 2019, im Wintersemester 2019/20 sowie im Sommersemester 2020 angeboten. Aufgrund der Corona-Pandemie sowie auslaufender Förderung konnte es danach zunächst nicht mehr angeboten werden.

spielt. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Sensibilisierung ist die permanente Reflexion des eigenen professionellen Handelns.

Konzipiert wurde das Trainingsseminar als Blockseminar mit einem Umfang von insgesamt fünf Präsenztagen: Einem Vorbereitungs- und Einführungstag folgten eine erste Intervisionsphase sowie drei aufeinander folgende Intensiv-Trainingstage. An diese schloss sich eine zweite Intervisionsphase sowie ein Auswertungsseminar an. Zwischen den einzelnen Seminarblöcken lagen zwei bis drei Wochen, so dass für die Studierenden ausreichend Zeit für die Treffen in den Intervisionsgruppen bestand.

Das Vorbereitungsseminar diente zur inhaltlichen Einführung in die Kooperative Beratung (Wolfgang Mutzeck) sowie in die personenzentrierte Gesprächsführung (Carl Rogers). In der theoretischen Einführung lag der Fokus daher vor allem auf den Menschenbildannahmen der Humanistischen Psychologie. Die daraus abgeleiteten Grundsätze für die Haltung des Beraters bzw. der Beraterin – Akzeptanz, Empathie, Wertschätzung und Kongruenz – wurden nicht nur auf die Beratungssituationen übertragen, sondern waren handlungsleitend für die Interaktion im Seminar (Doppeldecker-Prinzip⁷).

In den darauffolgenden Seminartagen stand das praktische Üben (Selbsterfahrung) der Elemente der Kooperativen Beratung und deren Reflexion im Mittelpunkt. Den methodischen Rahmen für diese praktische Phase des Trainingsseminars bot das von Mutzeck entwickelte OIDÜR-Konzept. Es beschreibt die folgenden fünf Phasen eines pädagogischen Trainings (vgl. Mutzeck 2008, S. 144 ff.):

- (1) **Orientierung:** Die Phasen der Kooperativen Beratung werden vorgestellt und in den Problemlösungsprozess eingeordnet.
- (2) **Information:** Die Ziele und Merkmale der einzelnen Phase werden inhaltlich vorgestellt.
- (3) **Demonstration:** Die besprochenen Phasen werden vorgeführt – bspw. in Form eines Videos einer Beratungsszene oder in Form einer Live-Beratung.
- (4) **Übung:** Die Phasen werden praktisch in Gruppen aus drei Teilnehmenden (Triaden) geübt. So konnten die Teilnehmenden Beratungssituationen aus der Perspektive der ratsuchenden, der beratenden und der beobachtenden Person erleben.
- (5) **Reflexion:** Anschließend reflektieren die Triaden-Mitglieder die Übung. Die beratende Person schätzt ihr eigenes professionelles Handeln ein, worauf die ratsuchende und die beobachtende Person ihr Feedback geben.

⁷ Doppeldecker-Prinzip: die Prinzipien der Kooperativen Beratung werden auch in der Interaktion mit den Teilnehmenden im Seminar umgesetzt. Kommunikation wird auf Augenhöhe und mit Anerkennung der subjektiven Wahrnehmung des Gegenübers geführt. Beratungssettings werden im Seminar authentisch dargestellt mit ‚echten‘ Themen, die die Teilnehmenden in der Rolle der zu beratenden Personen einbringen (Mutzeck 2008, S. 147).

Das Nachbereitungsseminar wurde flexibel gestaltbar konzipiert und bot so Raum für die Bedarfe der Teilnehmenden sowie für eine abschließende Reflexion.

Begleitend zu den Seminartagen führten die Teilnehmenden ein Lernportfolio, in dem sie ihren individuellen Lernprozess und dessen Reflexion dokumentierten.⁸

Das Trainingsseminar wurde – u. a. im Rahmen einer Masterarbeit – wissenschaftlich begleitet. Dies erfolgte zum einen, um die Seminarkonzeption und -umsetzung zu evaluieren und Weiterentwicklungspotenziale zu eruieren. Zum anderen sollten die Wirkungen dieses Lehrveranstaltungsformates erhoben werden.

Wirkungen des Trainingsseminars: Befunde einer Begleitstudie

Mit Blick auf die Wirkungen des Trainingsseminars standen drei Fragenstellungen im Fokus:

- (1) Welchen Beitrag leistet das Trainingsseminar zur Entwicklung der Beratungskompetenz der Pädagogikstudierenden der Universität Rostock?
- (2) Wie verändert sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden in Bezug auf Beratung?
- (3) Inwiefern können die Studierenden für die Haltung eines Beraters bzw. einer Beraterin sensibilisiert werden?

Nachgegangen wurde diesen Fragestellungen mit einem Mixed-Methods-Design, welches eine quantitative sowie eine qualitative Teilstudie umfasste. Diese Vorgehensweise ermöglichte zum einen eine multiperspektivische Betrachtung der verschiedenen Facetten der Beratungskompetenz⁹ und sie eignete sich zum anderen für die Evaluation der einzelnen Seminarbestandteile.

Für die quantitative Teilstudie wurden die Teilnehmenden zweimal mit Hilfe eines Online-Fragebogens zu ihren Erwartungen und ihrer Motivation in Bezug auf das Seminar, zu ihrem Umgang mit schwierigen Situationen, zu ihren bisherigen Erfahrungen mit professioneller Gesprächsführung und Beratung und zu ihrem Verständnis von Beratung befragt.¹⁰ Eine Befragung wurde vor dem Seminar durchgeführt und eine Befragung im Anschluss an das Seminar. Das Prä-Post-Design erlaubte es zum einen, Effekte des Seminars darzustellen. Dazu wurden die Mittelwerte relevanter Fragen verglichen. Zum anderen konnten durch

⁸ Ausführlicher dazu: Bräuer, G. (2016). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen.

⁹ Facetten der Beratungskompetenz sind Fachwissen, Personale Ressourcen, Soziale Kompetenz, Berater*innen-Skills, Bewältigungskompetenz, Prozesskompetenz (Schwarzer/Buchwald 2006, S. 575ff.).

¹⁰ Der Fragebogen bestand aus 37 geschlossenen und 3 offenen Fragen zu den beschriebenen Themenschwerpunkten. Die in der zweiten Forschungsfrage untersuchte Selbstwirksamkeitserwartung wurde in Anlehnung an die Skala zur Selbstwirksamkeit von Schwarzer/Jerusalem operationalisiert (Jerusalem/Schwarzer 1999).

die Vergabe von Kenncodes auch individuelle Entwicklungen der Teilnehmenden nachvollzogen werden. Im Rahmen der drei Durchläufe nahmen 38 Studierende an der Befragung teil.¹¹

Wie der Abbildung 19 entnommen werden kann, zeigt sich, dass alle Teilnehmenden ihre Beratungskompetenz nach dem Seminar höher einschätzten als vor dem Seminar.

- Interessant ist, dass vor dem Seminar bereits 76,3% (n=27) der Teilnehmenden ihre Kompetenz als „mittelmäßig“ einschätzten; 21,1% (n=8) sich schon „sehr kompetent“ fühlten und es keine Person gab, die sich als „wenig kompetent“ einschätzte.
- Auffällig ist zudem, dass sich nach dem Seminar dann 73,7% der Teilnehmenden eine „hohe Beratungskompetenz“ zuschrieben und der Anteil derjenigen, die ihre Beratungskompetenz als „mittelmäßig“ ansahen, bei 26,3% (n=10) lag. Wiederum gab es keine Person, die sich als „wenig kompetent“ einschätzte.

Bei einer Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich, dass dieser von 6,59 auf 7,84 anstieg.

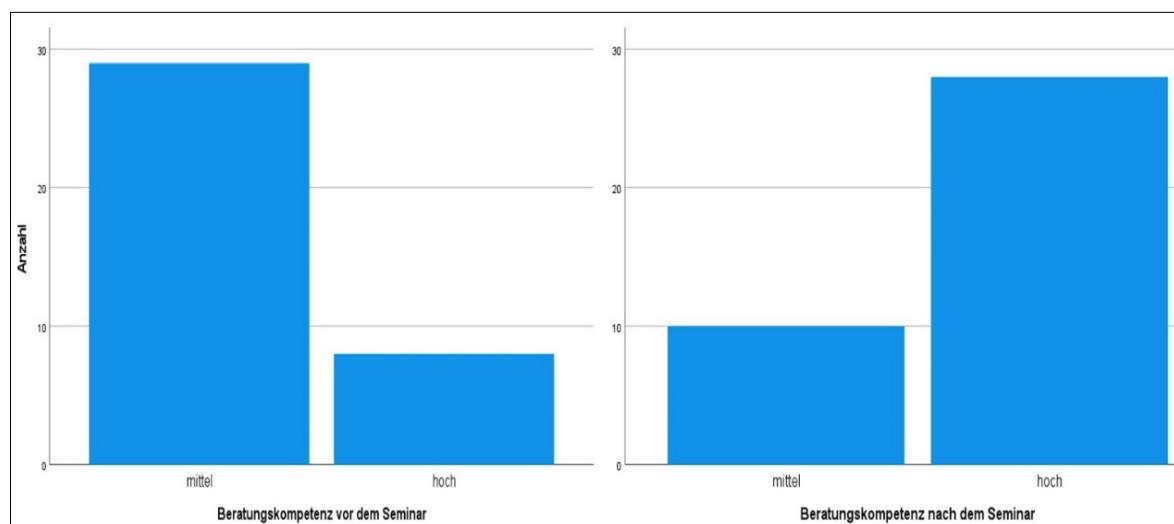


Abb. 19 Beratungskompetenz vor und nach dem Seminar (eigene Berechnung)

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage lässt sich feststellen, dass die Selbstwirksamkeitswartung der Teilnehmenden in Bezug auf Beratung ebenfalls zugenommen hat.

- Vor dem Seminar schätzten 26,3% (n=10) der Teilnehmenden ihre Fähigkeiten als „niedrig“ ein – sie hatten eine somit eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung. 60,5% (n=23) zeigten eine mittlere Selbstwirksamkeitserwartung und 13,2% (5 TN) schätzten ihre Fähigkeiten bereits vor dem Seminar als „hoch“ ein. Der Mittelwert zeigt mit 3,68 eine positive Tendenz an.

¹¹ Mit einer Teilnehmendenzahl von n=38 müssen die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie differenziert betrachtet werden. Aussagen über die Grundgesamtheit der Studierenden pädagogischer Fächer können nicht getätigten werden. Es lassen sich aber Entwicklungen und Tendenzen der Seminarteilnehmenden abbilden.

- Nach dem Seminar schätzte lediglich eine Person die eigenen Fähigkeiten als „gering“ ein. 19 Teilnehmende, damit 50% zeigten eine mittlere Selbstwirksamkeitserwartung und 17 Teilnehmende, damit 44,7% gaben der Einschätzung ihrer Fähigkeiten zufolge eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Beratung an. Auch der Mittelwert bestätigt die dargestellte Entwicklung. Er stieg nach dem Seminar auf 4,0.

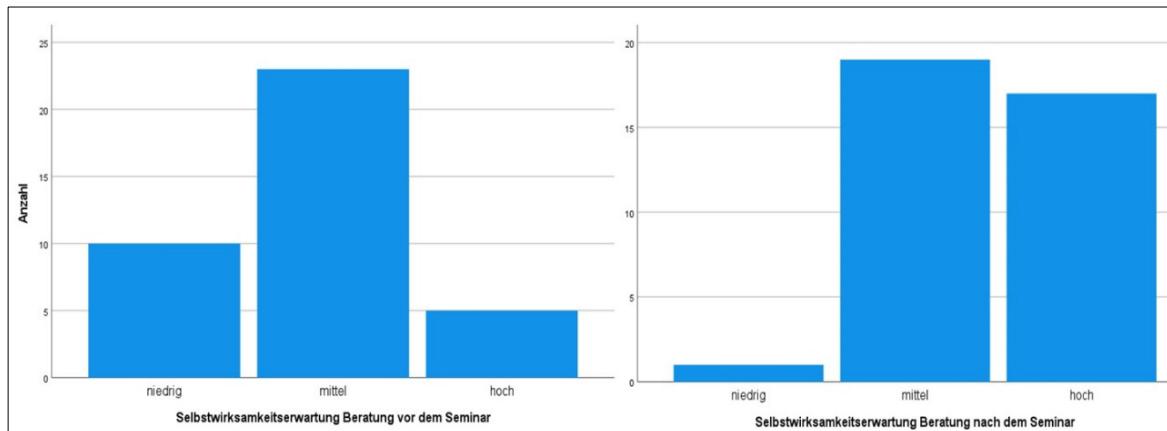


Abb. 20 Selbstwirksamkeitserwartung vor und nach dem Seminar (eigene Berechnung)

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden sowohl die Reflexionsfragen des Portfolios als auch die offenen Fragen des Fragebogens zum Beratungsverständnis analysiert. Der Fokus der Analyse lag auf der Haltung des*der Berater*in, die sich hinter den verschiedenen Verständnissen von Beratung verbirgt. Hier konnten drei Fokusgruppen¹² identifiziert werden:

- 1) Ein Beratungsverständnis, das von Dialog und Kongruenz geprägt ist. Der*die Berater*in agiert hier akzeptierend und wertfrei,
- 2) Ein Beratungsverständnis, das eher sachlich geprägt ist und auf Informationsvermittlung fußt. Der*die Berater*in agiert als Expert*in und erteilt Ratschläge sowie
- 3) Ein Beratungsverständnis, das sowohl Aspekte einer sachlichen Informationsvermittlung als auch einer Dialogorientierung und Kongruenz vereint.

Das Prä-Post-Design der Fragebogenerhebung machte es auch hier möglich, die Entwicklungen der Teilnehmenden nachzuzeichnen. So beschreibt eine teilnehmende Person ihr Beratungsverständnis vor dem Seminar in Schlagworten, die auf ein sachliches, informationsvermittelndes Verständnis deuten. Beratungen sind für die Person „diagnostische Gespräche [...]\“. Der*die Berater*in ist in der Expert*innenrolle und sollte „Vorschläge liefern

¹² Der Begriff Fokusgruppe leitet sich aus dem gemeinsamen Fokus im Beratungsverständnis der Mitglieder dieser Gruppe ab.

[...]“ was ein „hohes Allgemeinwissen und Engagement der beratenden Person (Expertenwissen, Zuverlässigkeit, Vertrauen)“ erfordert.

Nach dem Seminar ist das formulierte Beratungsverständnis eher von Dialog und Kongruenz geprägt. Beratung ist für sie „aktives Zuhören, Empathie, Objektivität [sowie] die Entwicklung von Lösungsstrategien mit der themenstellenden Person statt Präsentation von Strategien [...].“ Diese Entwicklung zeigt, dass die teilnehmende Person, wie auch der überwiegende Teil der Teilnehmenden, Impulse aus der im Seminar vermittelten sowie gelebten wertfreien und akzeptierenden Haltung des*der Berater*in ziehen konnte.

Fazit und Ausblick: Verfestigung des Trainingsseminars in Planung

Durch die Vermittlung und Anwendung von beratungsspezifischem Fachwissen und die Anregung zur Reflexion des eigenen professionellen Beratungshandelns im Seminar, vertraute die Mehrheit der Teilnehmenden ihren Fähigkeiten nach dem Seminar mehr als davor. Das Trainingsseminar „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ kann eine Antwort auf die eingangs skizzierte curriculare Leerstelle in der pädagogischen Ausbildung an der Universität Rostock sein. In der bestehenden Konzeption als Blockseminar mit einem Umfang von fünf Seminartagen und zwei Intervisionstreffen kann es in die Gesprächsführung und Beratung einführen, Reflexionsprozesse anregen und für eine akzeptierende und wertschätzende Haltung sensibilisieren. Ein Anliegen ist es daher, dieses Trainingsseminar auch zukünftig Studierenden anzubieten. Es stellen sich hierbei diverse Herausforderungen: Zu klären ist sowohl die curriculare Einbindung eines derartigen Lehrveranstaltungsformates, da die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden häufig nicht die Kapazitäten haben, zusätzlich angebotene, d.h. extra-curriculare Lehrveranstaltungen zu belegen. Ferner ist die Personalfrage zu lösen, da nur wenige universitäre Dozent*innen über die geforderten Qualifikationen verfügen bzw. evtl. vorhandene Lehrauftragsmittel für externe Trainer*innen kaum konkurrenzfähig mit üblichen Marktpreisen sind.

Zumindest für einen Lehramtsstudiengang an der Universität Rostock erscheint eine curriculare Einbindung dieses Trainingsangebotes realistisch. Angestrebt wird, das Trainingsseminar im Rahmen einer Studiengangsreform für das berufsbildende Lehramt mit gewerblich-technischen Fachrichtungen aufzunehmen. Darüber hinaus soll im Rahmen des Masterstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaften – im Schwerpunkt Erwachsenen- und Berufsbildung – ein ähnlich gelagertes Training angeboten werden.

Literatur

Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

-
- Fries, S. & Souvignier E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 405-428). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Dewe, B., & Winterling, J. (2016). Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe -Angrenzungen und Übergänge. In W. Gieseke, & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 60-69). Weinheim: Juventa Verlag.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin.
- Kalisch, C., Puchert, L., & Veith, S. (2017). Beratung in der Lehrer*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern - eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht. In O. Carnein, J. Langer, & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 88-95). Rostock: Verlag Beratung in Schule.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns, Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maier-Gutheil, C. (2016). Beraten. In B. Egloff, W. Helsper, J. Kade, C. Lüders, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Bd. Pädagogische Praktiken*. Stuttgart: W. Kohlenhammer.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen "Beratung". In K. Mollenhauer, & W. Müller (Hrsg.), "Führung" und "Beratung" in pädagogischer Sicht (S. 7-24). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (8. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Nierobisch, K., & Burkard, S. (2020). Professionelle Identität im Kontext rekonstruktiver Beratung: Widersprüche biografischer Haltung, Reflexivität und kritischen Anspruchs. In S. Benedetti, S. Lerch, & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 11-29). Mainz: Springer VS
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform "Beratung". In W. Gieseke, & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20-31). Weinheim und Basel: Juventa.
- Nittel, D., Schütz , J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp, & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 575-611). Weinheim, Basel: Beltz.

Dr.in Claudia Kalisch (Uni Rostock, claudia.kalisch@uni-rostock.de)
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik.

Spezifische Aspekte Von Trainings Pädagogischer Kompetenzen In Abgrenzung Zu Anderen Lehr-Lern-Situationen In Der LehrkräftebildungTrainingsseminar „Gesprächsführung und Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“
L. Pilz & C. Kalisch

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufswahlforschung sowie Berufs- und Studienorientierung; Regionale Berufsbildungsforschung; Beratung, Supervision und Coaching in der Lehrer*innenbildung; Professionalisierung des Bildungspersonals*

Lisa-Marie Pilz, M.A. (Uni Rostock, lisa-marie.pilz@uni-rostock.de)

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Pro-BO-neT MV“ am Institut für Berufspädagogik.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feministisch Perspektiven auf Bildung und Beruf, Berufliche Orientierung im Lebenslauf, Berufswahlforschung, Bildungs- und Berufsberatung

Universitäre Trainings der Kooperativen Beratung im Kontext der Entwicklung von Selbstkompetenz

Marcus Schmalfuß & Daniel Stockheim

Vor dem Hintergrund des Auftrags zur Ausbildung pädagogischer Kompetenzen nach Maßgabe der KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2019) werden an den sonderpädagogischen Instituten der Universitäten Rostock und Leipzig Beratungs- und Supervisionstrainings nach der Methode von Wolfgang Mutzeck (2008a, 2008b) angeboten. Darin werden grundlegende Ausbildungsschwerpunkte wie die eigene Rollenfindung bedient, als auch Fähigkeiten und Fertigkeiten in Beratung, Kommunikation und Kooperation trainiert. Die mehrfach evaluierte Wirksamkeit der Trainings in physischer Präsenz (Popp & Methner, 2010) wird im vorliegenden Beitrag in seiner hochschuldidaktischen, digitalen Umsetzung unter Pandemiebedingungen fokussiert. Die sich daraus ableitende Fragestellung zur Effektivität digitaler Beratungstrainings in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung sowie Copingstrategien der Studierenden wurde in einer quantitativen Prä-Post-FollowUp-Untersuchung an den beiden Standorten auf Grundlage adaptierter Skalen des psychologischen Tests FERUS von Jack (2007) beantwortet. Nach einer theoretischen Einführung in die didaktische Konzeption Mutzecks (2008a) sowie die psychologischen Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung und des Copings werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse der Untersuchungen diskutiert und Implikationen daraus abgeleitet.

Beratungskompetenzen, Digitale Trainings, Selbstwirksamkeitserwartung, Copingstrategien

Theoretische Grundlagen

Didaktische Konzeption der Trainings zur Kooperativen Beratung

Der Ausgangspunkt für die hier dargestellte Erhebung liegt im Anpassungsdruck universitärer Lehre, der sich aus den Folgen der Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Distanzgeboten ergeben hat. Die Notwendigkeit, Seminare nunmehr in digitaler Art und Weise halten zu müssen, war auch für die innerhalb der Universität Rostock obligatorischen und an der Universität Leipzig fakultativen Kurse zum Erlernen der Methoden Kooperative Beratung (KoBe) und Kollegiale Supervision (KoSu) nach Wolfgang Mutzeck (2008b) gegeben. Die Methoden verstehen sich hierbei als pädagogisch-psychologische Beratungsformen, die in Abgrenzung zu Therapien aber auch anderen halb- und vollformalisierten Beratungsgesprächen (Nestmann, 2014) stark horizontal ausgerichtet sind. Sowohl Kooperative Beratung als auch Kollegiale Supervision sind dabei eingebettet in eine Meta- und Schachteltheorie (Mutzeck, 1988), die mit ihrem humanistischen Menschenbild stark auf das

Konzept der subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988) rekurriert. Inhaltlich bestehen beide Methoden sowie deren Kurse aus einer grundlegenden personenzentrierten Gesprächsführung sowie konkreten Beratungsschritten (Mutzeck, 2008b).

Didaktisch folgen beide Trainings einer gemeinsamen Struktur, die vor allem zum handlungspraktischen Erlernen der Beratungsschritte angewendet wird und im Folgenden vorgestellt werden soll: dem O-I-D-Ü-R-Schema (Mutzeck, 2008a, S. 145–148).

Innerhalb der **Orientierungsphase** werden die Teilnehmenden zum Inhalt hingeführt, indem die einzelnen Beratungsschritte in den Gesamtverlauf einer Beratung eingeordnet werden. Von besonderer Relevanz ist dabei die Zielsetzung des jeweiligen Schrittes herauszustellen, und auf die notwendigen Vorkenntnisse und Fähigkeiten, bspw. Gesprächsführungskompetenzen, einzugehen.

Die **Informationsphase** als der zweite Teil der didaktischen Struktur greift die inhaltliche Ebene des zu erlernenden Schrittes auf. So werden Aspekte und Bestandteile des Beratungsschrittes in ihrer Reihenfolge (wenn vorhanden) erklärt und an Beispielen verbal verdeutlicht. Die Visualisierung von Schlüsselbegriffen oder Beispielen wirkt dabei stützend und aufmerksamkeitserhaltend.

Durch die Phase der **Demonstration** geht die didaktische Struktur über die reine Wissensvermittlung hinaus und versucht einen ersten Beitrag zu leisten, dieses Wissen auch handlungspraktisch nutzbar zu machen. Die zuvor vermittelten Informationen werden von der lehrenden Person in einer Livedemonstration veranschaulicht, während die Teilnehmenden systematisch beobachten. Im Anschluss werden die Beobachtungen geleitet ausgewertet, analysiert und es werden evtl. fehlende Informationen ergänzt. Dieses Vorgehen ermöglicht dabei einerseits das Lernen am Modell und beleuchtet andererseits vorherige Informationen in ihrem Beziehungs- und Wirkungszusammenhang. Sollte eine Livedemonstration begründet nicht möglich sein, ist auch die Wiedergabe einer aufgezeichneten Beratung möglich, was jedoch durch die eingeschränkten Wahrnehmungsmöglichkeiten von beratungsbegleitenden Umständen (Schwierigkeiten im Prozess, Stimmungen) und deren Wirkungen eine weniger intensive Lernmöglichkeit darstellt.

Die **Übung** des eben Gelernten bildet den vierten Abschnitt der didaktischen Grundstruktur und ermöglicht den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Selbsterfahrung. Empfohlen wird hierbei das Üben in Triaden, sodass die Lernenden entweder in beratender, beratener oder beobachtender Rolle agieren. Im Verlauf des Trainings sind die Rollen einer Rotation unterworfen, sodass jede Person jede Rolle mindestens einmal ausgeführt hat. Um die Erfahrungen jeder Stellung nutzbar zu machen, werden zunächst die beratenen Personen nach ihrem Erleben und einem konstruktiven Feedback befragt, bevor die Berater*innen und anschließend die Beobachter*innen ihren Eindruck verbalisieren. Sowohl für die Demonstration als auch für die Übungsphase werden (weniger problematische) Schwierigkeiten aus dem Alltag der Teilnehmenden bearbeitet, sodass eine gegenseitige Verantwortung innerhalb der Triade immanent vorhanden ist.

Die kurze **Reflexion** in den Kleingruppen aufgreifend, wird im letzten Abschnitt der didaktischen Struktur die Analyse der Beratungserfahrungen von einer individuellen auf einer verallgemeinerbaren Ebene gehoben. Die Studierenden sollen dabei im Plenum ihr eigenes beraterisches Handeln aber auch Wirkungen von Handlungen anderer rekonstruieren und reflektieren. So können Zusammenhänge bei Schwierigkeiten aber auch Erfolgsfaktoren in bestimmten Situationen sichtbar und für die Gesamtgruppe produktiv nutzbar gemacht werden.

Die Wirksamkeit der Trainingsstruktur in präsenter Durchführung wurde seit deren Entwicklung mehrfach evaluiert. Aus Kapazitätsgründen soll an dieser Stelle lediglich auf die beiden Veröffentlichungen unter Leitung von Kerstin Popp verwiesen werden (Popp und Methner, 2010; Popp et al., 2011), die einen guten Überblick sowohl über die wissenschaftliche Evaluation als auch die praktische Relevanz der Beratungstrainings bieten. Auf dieser Grundlage wurden die Kurse zum Erlernen der Kooperativen Beratung und der Kollegialen Supervision an den Universitäten Leipzig und Rostock von verschiedenen Lehrenden zusammen für einen digitalen Modus adaptiert. Die genaue methodische Umsetzung kann gerne bei den Autoren dieses Artikels angefragt werden, muss jedoch im Rahmen dieser Veröffentlichung ebenfalls ungenannt bleiben.

Selbstwirksamkeitserwartung als evaluativer Indikator für Trainings

Um nach dem Studium erfolgreich als Lehrkraft tätig werden zu können, muss von den Studierenden eine professionelle Handlungskompetenz aufgebaut werden, die sich nach dem Modell von Baumert und Kunter (2006) aus dem überfachlichen pädagogischen Wissen und der motivationalen Orientierung zusammensetzt. Während klassische Seminarformen vor allem den über kognitive Leistungstests zur Kompetenzmessung (Kanning, 2009) prüfbaren Wissenszuwachs im Blick haben, fokussieren Trainings insbesondere den zweiten Aspekt des Modells professioneller Handlungskompetenz. Neben der intrinsischen Motivation stellt hier vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrkräfte eine wesentliche Facette dar. Sie kann dabei nach Bandura (1997) als die Überzeugung verstanden werden, bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten zu beherrschen und ausüben zu können, um vorgegebene Ziele erreichen zu können. Alle vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung (persönliche Erfolgserfahrung, stellvertretende Erfahrung, verbale Ermutigung sowie physiologische und affektive Erregung) (Depping et al., 2021) finden sich in den Zielsetzungen der oben vorgestellten didaktischen Strukturphasen wieder. Die pädagogische Selbstwirksamkeitserwartung ist dabei ein guter Prädiktor für das Auftreten professioneller Verhaltensweisen (Holzberger et al., 2014). Gleichzeitig konnten mehrere Studien aufzeigen, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung eine bedeutende personale Ressource für die Entstehung von Arbeitszufriedenheit und den Umgang mit kritischen Anforderungssituationen, gerade auch in der Arbeit mit belasteten Kindern und Jugendlichen darstellt (Hähnle et al., 2020). Sowohl für das Handlungsfeld der Beratung als auch für die Tätigkeit als Lehrkraft per se kann die Selbstwirksamkeitserwartung von Teilnehmenden deshalb zielführend als evaluativer Indikator für pädagogische Trainings angewendet werden.

Analyse von Copingstrategien zur Trainingsevaluation

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden und Lehrkräften wird die Fähigkeit, mit herausfordernden (Beratungs-)Situationen erfolgreich umgehen zu können, auch von weiteren Selbstmanagementfähigkeiten positiv beeinflusst. Im engeren Sinne sind hier Selbstbeobachtung, Selbstverbalisation, aber auch Coping zu nennen (Kanfer et al., 1996). Letzteres fußt vor allem auf dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984), nach dem ein Gleichgewicht zwischen den Umweltanforderungen und den persönlich verfügbaren Ressourcen geschaffen werden muss. Der Copingprozess zur Bewältigung des durch Ungleichgewicht hervorgerufenen Stresses setzt sich aus Bemühungen einer Person auf kognitiver und Verhaltensebene zusammen. Diese Copingstrategien können nach Lazarus und Folkman (1984) in die Gruppen problemorientierter und emotionsorientierter Anstrengungen unterteilt werden. Weitergehend wird von Knoll et al. (2005) eine Unterteilung in die Dimensionen: Fokus auf das positive Lenken, Unterstützung, aktive Stressbewältigung und evasive Stressbewältigung gelegt. Obwohl die Wirkung von bestimmten Copingstrategien auf das Stresserleben immer personen- und kontextabhängig, lassen sich doch Tendenzen ableiten. Entscheidend hierbei ist die positive Veränderung der kognitiven Bewertung von Stresssituationen. Während diese Wirkung von Anstrengungen, die den Fokus auf das Positive Lenken, Unterstützung suchen und Generieren sowie aktiven Copingstrategien zur Situationsanpassung erwartet werden kann, gilt dies für evasive Bewältigungsbemühungen nicht. So können letztere nicht dazu beitragen stressauslösende Situationen zu verbessern oder damit verbundene negative Emotionen zu regulieren (Schäfer, 2020). Aufgrund der Notwendigkeit einer Passung von Person, Kontext und anzuwendender Copingstrategie ist für die erfolgreiche Bewältigung eines herausfordernden Berufsalltags wie dem der Lehrkraft eine Fülle an verschiedenen Strategien der Stressbewältigung notwendig. Pädagogische Trainings zielen deshalb darauf ab, diese nicht nur auf Wissensebene zu vermitteln, sondern durch Selbsterfahrung auch nutzbar und flexibel einsetzbar zu machen. Auch wenn der konkrete Einsatz in Belastungssituationen kaum prüfbar ist, bieten sich Leistungstests mit Situationsbeschreibungen wie im FERUS (Jack, 2007) ebenfalls für die Evaluation von Trainings an.

Methodischer Zugang

Fragestellung

Aus den beschriebenen Evidenzen zur Wirksamkeit der Trainings im Kosmos der Kooperativen Beratung ergab sich die Fragestellung, inwieweit sich das Selbstwirksamkeitsempfinden und die aktiven und passiven Coping-Strategien bei den Teilnehmenden auch bei digitalen Trainings verändern. Aufgrund der aufwändigen Anpassung der digitalen Trainingsgestaltung (in Abstimmung aller aktiven Trainer*innen) unter (hochschul-) didaktischen Gesichtspunkten wird im Sinne der Veränderung subjektiver Theorien (Groeben et al., 1988; Schlee, 2019) sowohl für den Bereich des Selbstwirksamkeitsempfindens (Hypothese 1) als auch für den Bereich der Coping-Strategien (Hypothese 2)

davon ausgegangen, dass sich ein signifikant positiver Effekt abbilden lässt. Aufgrund der Datenlage wird dies zunächst nur für den Vergleich der ersten beiden Messzeitpunkte angenommen.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine quantitative Erhebung im Rahmen eines Prä-Post-FollowUp-Studiendesigns gewählt.

Datenerhebung und -auswertung

In die hier dargestellten Ergebnisse gingen die Daten der Befragung von n= 87 grundständig Studierenden an den Universitäten Leipzig und Rostock aus dem Wintersemester 2020/21 ein. Vor und nach den Trainingsseminaren zur Kollegialen Supervision wurden die Studierenden zu ihrem Selbstwirksamkeitsempfinden sowie aktiven und passiven Coping-Strategien befragt.

Zur Erfassung der Bereiche Selbstwirksamkeitsempfinden und Copings-Strategien wurden die entsprechenden Skalen des Fragebogens FERUS (Jack, 2007) im Wortlaut auf die Inhalte und Trainingsziele der Seminare angepasst. Zur Veranschaulichung der Adaption sind zwei Beispielitems in nachfolgender Tabelle **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** dargestellt.

Original	Adaption
In schwierigen Situationen verhalte ich mich meistens richtig.	In schwierigen Beratungssituationen verhalte ich mich meistens richtig.
Bei Konflikten, an denen ich nichts ändern kann, finde ich einen Weg, die Ruhe zu bewahren und mit diesem Problem fertig zu werden.	Bei Konflikten, an denen ich nichts ändern kann, finde ich durch Beratung/ Supervision einen Weg, die Ruhe zu bewahren und mit diesem Problem fertig zu werden.

Tabelle 2 Beispiele Item-Adaption FERUS (Jack, 2007)

Der Fragebogen enthielt 10 Items für den Bereich Selbstwirksamkeitserwartung und 15 Items zum Bereich des aktiven und passiven Copings. Die Items der Skalen waren gemischt und die Skalen daher nicht explizit erkennbar oder genannt. Das Antwortformat bestand aus einer fünfstufigen Likert-Skala mit der Operationalisierung von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*.

Entsprechend des digitalen Seminarformats wurde auch die Datenerhebung in anonymisierter Form mit Hilfe der Befragungssoftware EvaSys (EvaSys GmbH, 2021) online realisiert. Die Befragung erfolgte direkt vor Beginn des Seminars (Prä-Test), direkt nach Beendigung des Trainingsseminars (Post-Test) sowie sechs Wochen nach dem Seminar (FollowUp-Test).

Die Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet. Zur Prüfung der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten wurden T-Tests für verbundene Stichproben auf Basis der Skalenmedianen (aufgrund des ordinalen Skalenniveaus) durchgeführt.

		Std.-Abwei-			
	Mittelwert	chung	T	df	Sig. (2-seitig)
Coping Prä - Post	-,67544	,77050	-6,618	56	,000
Coping Prä – FollowUp	-1,07143	,44987	-6,301	6	,001
Coping Post – FollowUp	,00000	,63246	,000	5	1,000
SWE Prä – Post	-,64912	,77899	-6,291	56	,000
SWE Prä – FollowUp	-,57143	,44987	-3,361	6	,015
SWE Post – FollowUp	,00000	,54772	,000	5	1,000

Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, wurden insgesamt 87 Studierende befragt. Aufgrund fehlender bzw. nicht zuzuordnender Daten gingen in die Prä-Post Analyse jedoch nur 57 Datenpaare ein. Für den Vergleich mit der FollowUp-Erhebung war die Datenlage so gering, dass die Ergebnisse nicht belastbar ausgewertet werden können und lediglich als Hinweise herangezogen werden.

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zu den Skalen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und Coping-Strategien veranschaulicht.

Tab. 3 Ergebnisse T-Tests SWE und Coping

In beiden betrachteten Skalen stieg der Skalenmedian im Prä-Postvergleich höchst signifikant an. Die Anstiege in beiden Skalen sind in etwa vergleichbar. In der Skala zu den aktiven und passiven Coping-Strategien stieg der Skalenmedian im Mittel um 0,68 Punkte an ($T_{Coping} = -6.618^{***}$), während für den Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung ein mittlerer Anstieg von 0,65 Punkten ($T_{SWE} = -6.291^{***}$) zu verzeichnen ist.

Die Veränderungen der Prä-FollowUp- bzw. Post-FollowUp-Vergleiche können aus genannten Gründen lediglich als Ergebnisse mit Hinweischarakter gewertet werden. Weitere Daten zur validen Analyse der Nachhaltigkeit der Seminareffekte kommen aus nachfolgend durchgeführten Untersuchungen und können in die Analyse für zukünftige Veröffentlichungen mit einbezogen werden.

Diskussion, Fazit und Implikationen

Ziel der Untersuchung war es zu prüfen, inwieweit Trainings der Kollegialen Supervision (auch) in einem digitalen Format positive Effekte auf den Ebenen Selbstwirksamkeitserwartung und Copingstrategien zeigen. Unter Anpassungsdruck durch die Folgen der Covid-19-Pandemie wurden hierzu bisher in Präsenz durchgeführte Kurse zur Methode der Kollegialen Supervision für die digitale Durchführung didaktisch neu geplant und umgesetzt. Die Evaluation erfolgte über eine Prä-Post-FollowUp-Erhebung mittels digitaler Befragung, an der 87 Studierende an den Universitäten Rostock

und Leipzig teilgenommen haben. Hierfür wurden Skalen des FERUS (Jack, 2007) auf Ebene des Wortlautes an Inhalte und Trainingsziele des Seminars „Kollegiale Supervision“ angepasst.

Die im Vorfeld dargestellten Ergebnisse deuten auf eine positive Entwicklung hin. Aufgrund des Zeitpunktes der Veröffentlichung kann jedoch nur ein Teil der Ergebnisse (Prä-Post-Vergleich) verwendet werden, da die FollowUp-Erhebung noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Die Ergebnisse im Prä-Post-Vergleich zeigen jedoch auf, dass bei den Studienteilnehmenden signifikant positive Veränderungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung ($T_{SWE} = -6.291^{***}$) als auch für die Coping-Strategien ($T_{Coping} = -6.618^{***}$) auftraten. Auf Grundlage dieses direkten Vorher-Nachher-Vergleiches lässt sich konstatieren, dass das digitale Veranstaltungsformat zu einer positiven Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Copingstrategien beigetragen hat. Aufgrund der vergleichsweise geringen Datenlage ist diese positive Entwicklung zwar zu begrüßen, lässt sich jedoch nicht kausal dem digitalen Format zuordnen. Vielmehr ist in weiteren Untersuchungen zu prüfen, in wie weit diese Ergebnisse auch im präsenten/analogen Modus reproduzierbar sind und somit der Trainingsstruktur der Kooperativen Beratung zurechenbar wären. Ein weiterer Forschungsimpuls liegt in der Nachhaltigkeit der Effekte. So deuten erste Prä-FollowUp-Vergleiche zwar auf einen stabilen Effekt ($T_{SWE} = -3.361^*$; $T_{Coping} = -6.301^{**}$) hin, sind aber aufgrund des geringen Stichprobenumfangs noch nicht valide. Auch hier stellt sich die Frage, in wie weit Präsenzveranstaltungen mit dem direkten Kontakt von Mensch zu Mensch anhaltende Veränderungen generieren können.

Auf praktischer Ebene lässt sich aus den Ergebnissen vorrangig ableiten, dass eine Adaption bereits evalierter Trainingskonzepte auf einen digitalen Modus möglich ist. Zu beachten ist hierbei, dass explizit bei Trainingsseminaren keine 1:1-Übertragung analoger Methoden in Digitalität möglich ist. Viel eher ist eine erhebliche Überarbeitung der Methodik auf Grundlage der didaktischen Struktur des Ursprungstrainings notwendig. Um ein gewinnbringendes digitales Seminar zu konzipieren müssen für bewährte Methoden digitale Elemente eingearbeitet und vorbereitet werden. In Folge der Covid-19-Pandemie wurden hier vielfältige neue Möglichkeiten und Ansatzpunkte entwickelt. Hier gilt es zu überlegen, in wie weit diese nun auch in analoge bzw. hybride Trainingsseminare sinnvoll einzubringen sind oder diese ergänzen können.

Der subjektive Eindruck bleibt, dass die digitale Adaption zwar eine Möglichkeit für notwendige Distanzierung ist, jedoch eine präsente Trainingsform nicht ersetzen kann. So wurde sowohl von Seiten der Teilnehmenden als auch von Seiten der Trainer*innen eine veränderte Atmosphäre wahrgenommen, die nach dem TZI-Modell (Cohn, 1975) ebenfalls einen großen Einfluss auf den Trainingserfolg hat. Sowohl die Ebenen des „Globe“ als auch das „Wir“ sind durch die unterschiedlichen Durchführungsmodi massiv beeinflusst und wirken in ihrer jeweils veränderten Ausprägung sowohl auf die lernenden und lehrenden Personen als auch auf die Wahrnehmung des Trainingsinhaltes ein. In der Wahrnehmung der Durchführenden ist hier vorrangig das emotionale Wohlbefinden zu nennen, welches Präsenzveranstaltungen in größerem Maße durchzieht. Andererseits hat der stärkere Inhaltsbezug im digitalen Modus potenziell positive Effekte auf anderen Wirksamkeitsebenen (bspw. Kumulative Veränderung subjektiver Theorien im Sinne von Sachwissen (Groeben et al., 1988)) zur Folge.

Bezugnehmend zur übergeordneten Thematik der ATUS-Tagung 2022 „Ist das schon ein Training?“, kann auf Grundlage der Ergebnisse und subjektiven Erfahrungen für diese Erhebung geantwortet werden: „Es ist **noch** ein Training!“. In wie weit sich dieser Eindruck verfestigt, werden weitere Forschungen zeigen müssen.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, N.Y.: Freeman.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- Cohn, R. C. (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von d. Behandlung einzelner zu e. Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Depping, D., Ehmke, T., Besser, M. (2021): Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (1), 185–211. DOI: 10.1007/s11618-021-00994-w.
- EvaSys GmbH (2021): EvaSys. Lüneburg.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. (Hrsg.) (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hähnle, S., Fegert, J. M., Schmid, M., Hoffmann, U. (2020): Der Einfluss von personalen Ressourcen auf die Arbeitszufriedenheit bei Fachkräften in der stationären Betreuung von belasteten Kindern und Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69 (8), 720–736. DOI: 10.13109/prkk.2020.69.8.720.
- Holzberger, D., Philipp, A., Kunter, M. (2014): Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 100–111.
- Jack, M. (2007): *Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten*. FE-RUS. Göttingen: Hogrefe.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., Schmelzer, D. (1996): *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Budapest, Hongkong, London, Mailand, Paris, Santa Clara, Singapur, Tokio: Springer.
- Kanning, U. P. (2009): *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Mass., Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm: Hogrefe (Kompendien psychologische Diagnostik, Bd. 4).
- Knoll, N., Rieckmann, N., Schwarzer, R. (2005): Coping as a mediator between personality and stress outcomes: a longitudinal study with cataract surgery patients. *Eur J Pers*, 19 (3), 229–247. DOI: 10.1002/per.546.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company. Verfügbar unter: <http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=423337>.

- Mutzeck, W. (1988): *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*, Weinheim. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/870981226/04>.
- Mutzeck, W. (2008a): *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. (6. Aufl.) Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz276861949inh.htm>.
- Mutzeck, W. (2008b): *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis). Verfügbar unter: <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz27723073xinh.htm>.
- Nestmann, F. (Hrsg.) (2014): *Das Handbuch der Beratung*. (3. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verl.
- Popp, K., Melzer, C., Methner, A. (2011): *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion*. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek). Verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dok-serv?id=3672739&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Popp, K., Methner, A. (2010): Professionelle Beratung im schulischen Kontext. Eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (1), 4–12.
- Schäfer, A. (2020): *Stress bei Sportlehrkräften. Zum Zusammenhang von Stresserleben und Copingstrategien*. Köln. Verfügbar unter: [https://fis.dshs-koeln.de/portal/de/publications/stress-bei-sportlehrkraften\(e33277ef-c541-4c85-b814-1a29924b3ce8\).html](https://fis.dshs-koeln.de/portal/de/publications/stress-bei-sportlehrkraften(e33277ef-c541-4c85-b814-1a29924b3ce8).html)
- Schlee, J. (2019): *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe - ein Arbeitsbuch*. (4. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019): Standards Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, zuletzt geprüft am 12.05.2021

Dr. Marcus Schmalfuß (Uni Leipzig, schmalfuss@kooperative-beratung.de)
ist Trainer der Kooperativen Beratung, akademischer Mitarbeiter im Institut für Förderpädagogik, emotionale und soziale Entwicklung an der Universität Leipzig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind neben Beratung und Gesprächsführung sonderpädagogische Diagnostik und Schulabsentismus

Daniel Stockheim (Uni Rostock, daniel.stockheim@gmx.de)
ist Trainer der Kooperativen Beratung, Dozent im Masterstudiengang Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Rostock, Sonderpädagoge des Landesförderzentrums für den Förder- schwerpunkt Hören M-V in Güstrow sowie Berater im Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen an Regelschulen.

Entwicklungsförderliches Feedback geben lernen

Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks in der Lehrkräftebildung Kira Elena Weber & Christopher Neil Prilop

Um professionelle Kompetenzen weiterzuentwickeln, sind Lehrkräfte auf Feedback angewiesen, wobei der Qualität des Feedbacks eine besondere Rolle zukommt. Um effektives kollegiales Feedback geben zu können, muss zunächst die Unterrichtsbeobachtungskompetenz der Lehrkräfte geschult werden, um dann darauf aufbauend ihre kollegiale Feedbackkompetenz zu trainieren. Durch die Arbeit mit authentischen Fallbeispielen in Form von Videovignetten können (angehende) Lehrkräfte sowohl Unterrichtsbeobachtungskompetenzen sowie auch das Geben und Empfangen von Feedback trainieren. In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst die theoretischen Grundlagen und die Relevanz von Unterrichtsbeobachtungen und kollegialem Feedback beschrieben. Aufbauend darauf wird ein videobasiertes Trainingsmodell skizziert, welches in allen drei Phasen der Lehrkräfteausbildung eingesetzt werden kann, um kollegiales Feedback gezielt zu trainieren.

Kollegiales Feedback, Lehrkräfte, Training, Unterrichtsbeobachtung, Videos

Einleitung

Feedback kann nicht nur als eine wesentliche Komponente einer systematischen Evaluationskultur an Schulen betrachtet werden (Strahm, 2008), sondern wird generell als wichtiger Bestandteil von individuellen sowie auch institutionellen Lern- und Entwicklungsprozessen verstanden (Behnke, 2016; Prilop, Weber & Kleinknecht, 2019). Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) betonen, dass erhebliche Leistungssteigerungen nur mit qualitativ hochwertigem Feedback möglich sind. Dies gilt auch für alle Akteurinnen und Akteure in der Schule, da Individuen ihre Handlungen ohne entsprechendes Feedback nur selten adäquat reflektieren, steuern und entsprechend anpassen können (Behnke, 2016). Entsprechend zeigt sich in den letzten Jahren „eine wachsende ‚Öffnung‘ für die Nutzung von Feedbackinformationen“ (Funk, 2016, S. 41) in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Für den Erfolg kollegialen Feedbacks ist es relevant, dass eine Feedbackkultur herrscht, die auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und der Bereitschaft sich weiterzuentwickeln beruht (Salzmann, 2015). Damit einhergehend ist die Qualität des kollegialen Feedbacks von besonderer Bedeutung (Prilop, Weber, & Kleinknecht, 2021a), damit das Feedback angenommen wird und Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen stetig weiterentwickeln können.

In dem vorliegenden Beitrag gehen wir zunächst auf die Relevanz sowie die Kriterien eines wirksamen kollegialen Feedbacks ein und thematisieren dann das Thema Unterrichtsbeobachtungen und

den Einsatz von Unterrichtsvideos im Kontext kollegialen Feedbacks. Danach skizzieren wir die Idee eines videobasierten Trainings zur Förderung der kollegialen Feedbackkompetenz und diskutieren abschließend inwiefern sich das Training von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung abgrenzt.

Relevanz kollegialen Feedbacks

In den letzten Jahren steigt die Bedeutung von kollegialem Feedback, da davon ausgegangen wird, dass insbesondere kollegiales Feedback Lern- und Entwicklungsprozesse positiv beeinflussen kann (Hammerness et al., 2005; Funk, 2016). Entsprechend wird auch in den Standards für die Lehrerbildung im Kompetenzbereich Innovieren darauf verwiesen, dass Lehrkräfte kollegiale Beratung praktizieren und Rückmeldungen geben und nutzen sollen um „ihre pädagogische Arbeit zu optimieren“ (KMK, 2019, S.14). Kollegiales Feedback im Sinne eines kollaborativen Lernens zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte gegenseitig ihren Unterricht beobachten, um sich anschließend Feedback zu geben sowie den Unterricht gemeinsam zu reflektieren (Salzmann, 2015). Eine positive Feedbackkultur stärkt zudem das soziale Miteinander im Kollegium und ist damit auch eine entscheidende Ressource für Lehrkräfte, da soziale Unterstützung im Kollegium mit geringerer Beanspruchung, höherem Engagement und höherer beruflichen Zufriedenheit einhergeht (u.a. Greenglass, Burke, & Konarski, 1997; Halbesleben, 2006). Für empirische Befunde zur Wirksamkeit kollegialen Feedbacks auf Dimensionen des Individuums, des Unterrichts und der Organisation siehe Funk (2016).

Kriterien eines wirksamen kollegialen Feedbacks

Im Hinblick auf die Qualität kollegialen Feedbacks haben wir basierend auf diversen Studien in anderen Domänen (u.a. Gielen et al., 2010; Prins, Sluijsmans & Kirschner, 2006) Kriterien eines wirksamen kollegialen Feedbacks für Lehrkräfte herausgearbeitet (Prilop et al., 2019; Prilop, Weber & Kleinknecht, 2021a). Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass ein gutes Feedback immer *konkret*, *empathisch* und *aktivierend* sein sollte (Prilop, Weber & Kleinknecht, 2020). Auf kognitiver Ebene (*konkret* und *aktivierend*) zeigen zahlreiche Studien (z.B. Gielen et al., 2010), dass wirksames Feedback evaluative und tutorielle Elemente umfassen muss. Feedbackgebende sollten daher mit einem klaren *inhaltlichen Fokus* eine *konkrete* Situation evaluieren, *Handlungsalternativen* darlegen und erläutern sowie *aktivierende Fragen* stellen. Auf affektiv-motivationaler Ebene (*emphatisch*) kommt es auf die Präsentation des Feedbacks an. Erst wenige Studien haben diese Ebene im Kontext kollegialen Feedbacks erforscht, obgleich die Präsentation des Feedbacks sich signifikant auf Lernmotivation und -emotionen auswirken kann (Strijbos et al., 2021). In unserer Forschung (Prilop et al., 2021a) konnten wir zeigen, dass kritische Evaluationen immer durch positive Evaluationen ausgeglichen werden sollten. Darüber hinaus sollten kritische Unterrichtsevaluationen durch den Verweis auf eigene herausfordernde Unterrichtserfahrungen eingebettet werden (siehe Abbildung 21).

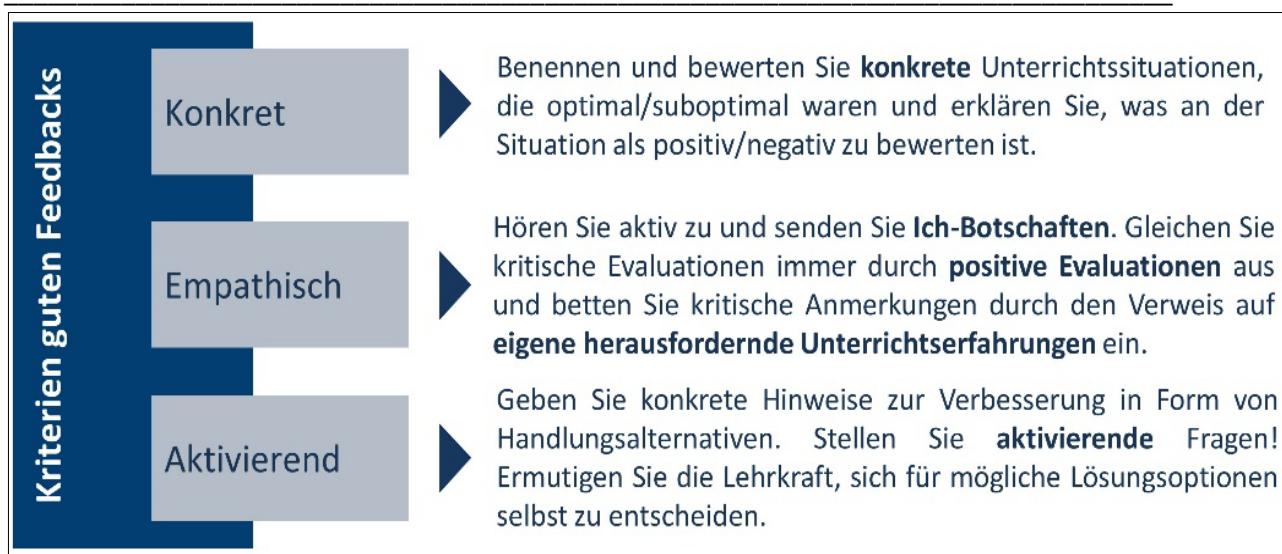


Abb. 21 Kriterien guten Feedbacks. Eigene Darstellung.

Unterrichtsbeobachtung als Grundlage für kollegiales Feedback

Um entwicklungsbezogenes und konkretes Feedback zum Unterricht und zum Handeln geben zu können, sollte der Unterricht indikatorengestützt beobachtet werden (Gärtner et al., 2021), wodurch der Relevanz von Unterrichtsbeobachtungskompetenz im Rahmen eines kollegialen Feedbacktrainings eine besondere Rolle zukommt. Um Unterrichtsbeobachtungskompetenz (oftmals synonym verwendet mit Analysekompetenz oder auch Professioneller Wahrnehmung) effektiv zu trainieren, werden in der Lehrkräftebildung zunehmend und erfolgreich Unterrichtsvideos eingesetzt (z. B. Weber, Gold, Prilop & Kleinknecht, 2018a). In einer aktuellen Studie haben wir die Zusammenhänge zwischen professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und der Qualität kollegialen Feedbacks untersucht und konnten hierbei feststellen, dass die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung die Qualität kollegialen Feedbacks in Bezug auf seine *Konkretheit* sowie *aktivierende Fragen* positiv voraussagen konnte (Prilop, Weber, Keppens & Rotsaert, in Vorbereitung). Im Rahmen eines Trainings zum Thema kollegiales Feedback sollte daher auch die Unterrichtsbeobachtungskompetenz bzw. professionelle Wahrnehmung mit trainiert werden. Hierfür bietet sich die Einbindung authentischer eigener und fremder Unterrichtsvideos an.

Unterrichtsvideos als Trainingselement im Kontext kollegialen Feedbacks

Grossman et al. (2009) gehen davon aus, dass Kompetenzen mit zunehmender Komplexität und Authentizität erworben werden sollten. Entsprechend sollte zunächst fremder Unterricht analysiert werden, bevor die Kompetenzen z.B. im Rahmen von Simulationen selbst ausgeübt und anschließend in der Praxis weiter professionalisiert werden. Um komplexe Kompetenzen in authentischen Situationen zu fördern (Grossman et al., 2009), lassen sich fremde und eigene Unterrichtsvideos oder Micro Practice-Videos in Trainings einsetzen. Durch Unterrichtsvideos kann das Verhalten einer Lehrperson im Unterricht oder in einer anderen beruflichen Situation wiederholt betrachtet,

analysiert und reflektiert werden – sowohl alleine als auch mit anderen (Weber et al., 2018b). Micro Teaching (oder auch Micro Practice), d.h. die Aufzeichnung einer kurzen Trainingssituation, gilt dabei als erstes Training für Lehrkräfte bei dem mit videobasiertem Feedback gearbeitet wurde (Krause, 2019) und stellt eine sehr wirksame Methode des Einübens und Veränderns professioneller Kompetenzen von Lehrkräften dar (vgl. Klinzing, 2002). Im Hinblick auf die Kriterien guten kollegialen Feedbacks zeigten Tripp und Rich (2012), das Feedback, welches auf Unterrichtsvideos beruht, *konkreter* war, als Feedback ohne Videos. Diesen Befund konnten wir in einer Studie mit Lehramtsstudierenden ergänzen und zeigen, dass videobasiertes Feedback im Rahmen einer Intervention die *Konkretheit* von Feedback fördern kann (Prilop et al., 2020). Wie fremde aber auch eigene Videos im Rahmen eines Trainings zur Förderung kollegialen Feedbacks gezielt eingesetzt werden können, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

Konzeption eines videobasierten Trainings zur Förderung kollegialen Feedbacks

Mithilfe von Unterrichtsvideos können Lehramtsstudierende, aber auch erfahrene Lehrkräfte, sowohl Unterrichtsbeobachtung als auch gutes kollegiales Feedback trainieren. Dabei sollten Authentizität und Komplexität der Lernumgebungen in Anlehnung an Grossman et al. (2009) kontinuierlich zunehmen. Im Rahmen dieses Beitrags werden verschiedene, bereits erprobte Elemente kollegialer Feedbacktrainings in ein umfassendes Trainingskonzept integriert (siehe Abbildung 22). Die verschiedenen Elemente des Feedbacktrainings haben sich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung als besonders wirksam erwiesen (Prilop et al., 2020, 2021a, 2021b; Weber et al., 2018a, 2019) und lassen sich für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung adaptieren.

Das Trainingskonzept umfasst zwei Trainingsblöcke, die jeweils vier Phasen umfassen. Während im ersten Trainingsblock (kognitive Feedbackebene) die Kriterien *Konkretheit* und *Aktivierung* in den Vordergrund gestellt werden, wird im zweiten Trainingsblock (affektiv-motivationale Feedbackebene) das Kriterium *Empathie* fokussiert. Die Phasen der einzelnen Trainingsblöcke gleichen sich, so dass hier exemplarisch der erste Trainingsblock skizziert wird.

Zunächst erhalten die Teilnehmenden in der ersten Phase theoretisches Wissen zum Thema Feedback und erarbeiten die Kriterien eines wirksamen kollegialen Feedbacks in den Facetten *Konkretheit* und *Aktivierung* anhand von videographierten, fremden kollegialen Feedbacksituationen (*Theoretical Practice*). In der zweiten Phase wird den Teilnehmenden eine Unterrichtssequenz gezeigt, die mit einer fiktiven kollegialen Feedbacksituation kombiniert wird. Die Teilnehmenden haben die Aufgabe dem/ der fiktiven Kolleg*in *konkretes* und *aktivierendes* Feedback zu geben. Die schriftlich verfassten Feedbacks werden in Kleingruppen analysiert und reflektiert (*Sheltered Practice*). Daraufhin erproben die Teilnehmenden in der dritten Phase des Trainingsblocks in einer Simulation kollegiales Feedback (*Micro Practice*). Eine Person ist dabei Feedbacksendender, eine weitere Person Feedbackempfänger und eine dritte Person Beobachtender. Die Teilnehmenden sollen jeweils eine der Rollen einnehmen und das Feedback Geben und Erhalten in einem geschützten Rahmen trainieren. Die Micro Practice wird dabei bestenfalls videographiert, so dass danach eine detaillierte Analyse der Feedbacksituation durchgeführt werden kann. Die drei Phasen werden entsprechend

immer authentischer und komplexer, bevor in der letzten Phase der Transfer in die Praxis stattfindet. Die Teilnehmenden beobachten (videobasiert) Unterricht ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen/ Kolleginnen und Kollegen und geben anschließend kollegiales Feedback im Rahmen einer klassischen Unterrichtsnachbesprechung (*Open Practice*).

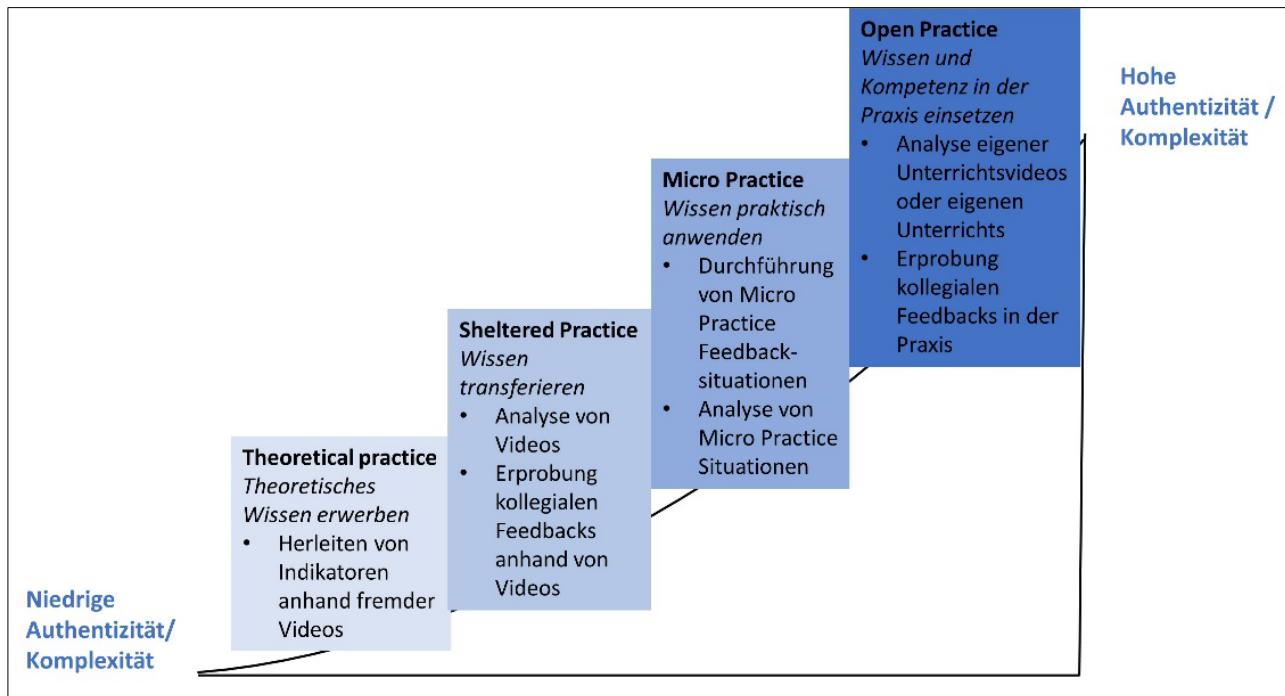


Abb. 22 Trainingskonzept: Authentizität und Komplexität der Trainingsblöcke.

Diskussion

Nach Sieland und Jordaan (2019) sind professionelle Trainings unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass „Wissensvermittlung und Anwendungsaufgaben ineinander greifen“ (S. 16). In der ersten Phase des skizzierten Trainings erhalten die Teilnehmenden theoretischen Input, der dann in den drei darauffolgenden Phasen angewendet und dadurch transferiert wird in praktisches Handlungswissen. Die Phasen werden dabei kontinuierlich komplexer und authentischer (Grossman et al., 2009) und ein besonderes Augenmerk liegt darauf, dass „die Erwerbs- und die Anwendungssituationen möglichst ähnlich sind“ (Sieland & Jordaan, 2019, S. 16). Durch den Einsatz von authentischen Unterrichtsvideos können (angehende) Lehrkräfte ihr erworbenes theoretisches Wissen im Sinne einer *Theoretical* und *Sheltered Practice* direkt anwenden und dieses im Rahmen einer *Micro Practice* zunächst trainieren, bevor sie es dann in der Schulpraxis einsetzen. Feedbacktraining welches auf Unterrichtsvideos basiert scheint dabei zumindest für Studierende effektiver zu sein als Feedbacktraining welches auf klassischen Unterrichtsbeobachtungen beruht (Prilop et al., 2020). Für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung mangelt es hier noch an empirischen Evidenzen.

Bezogen auf die dem Tagungsband und diesjährigen ATUS-Tagung zugrundeliegende Fragestellung: „Ist das schon ein Training? Wodurch unterscheiden sich Trainings pädagogischer Kompetenzen von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?“ lässt sich folgendes resümieren: Unser

Konzept zeichnet sich dadurch aus, dass das videobasierte Training kollegialen Feedbacks aus strukturierten, graduell komplexer und authentischer werdenden und zeitlich kondensierten Bausteinen besteht, in denen Ebenen kollegialen Feedbacks wiederholt ausgeübt und eingeübt werden mit dem Ziel diese in der Praxis eigenständig einzusetzen. Damit folgt unser Konzept der Definition von Trainings von Fries und Souvigner (2009, S. 403) und berücksichtigt gleichermaßen die Annahmen von Großmann et al. (2009) eines zunehmend authentischer und komplexer werdenden Kompetenzerwerbs. Daher kann abschließend postuliert werden, dass es sich bei dem vorliegenden Training tatsächlich um ein Training handelt, welches klar von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung abgrenzbar ist und sich insbesondere auch dadurch auszeichnet, dass es in allen Phasen der Lehrkräftebildung einsetzbar ist.

Literatur

- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
- Fries, S. & Souvigner, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 402 - 419). Heidelberg: Springer.
- Funk, C. M. (2016). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gärtner, H., Thiel, F., Nachbauer, M. & Kellermann, C. (2021). Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsfeedback – Erste Entwicklungsschritte eines Beobachtungsbogens für Schulleitungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 529–547.
- Gaudin, C. and Chaliès, S. (2015) Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304– 315.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11 (3), 267-278.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273- 289.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of applied Psychology*, 91 (5), 1134.
- Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D. C., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2005). How teachers learn and develop. In Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., and Duffy, H. (Hrsg.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do* (S. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

- KMK. (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusminis-
terkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Zugriff am 16.04.2022. Verfügbar un-
ter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krause, G. (2019). Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback. In Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 83 – 108). Verfügbar unter: https://leopard.tu-braunschweig.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbbs_derivate_00045149/Uhde_Thies_2019-Kompetenzentwicklung_im_Lehramtsstudium_durch_professionelles_Training.pdf
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre For-
schung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194-214.
- Prilop, C. N., Weber, K., & Kleinknecht, M. (2019). Entwicklung eines video- und textbasierten In-
struments zur Messung kollegialer Feedbackkompetenz von Lehrkräften. In Ehmke, T., Kuhl,
P. & Pietsch, M. (Hrsg.). *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in
der Lehrerbildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environ-
ments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, 102,
120–131.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., Prins, F. & Kleinknecht, M. (2021a). Connecting feedback to self-efficacy:
Receiving and providing peer feedback in teacher education. *Studies in Educational Evalua-
tion*, 70 (2), 101062.
- Prilop, C. N., Weber, & Kleinknecht, M. (2021b). The role of expert feedback in the development of
pre-service teachers' professional vision of classroom management in an online blended-
learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103276.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., Keppens, K., & Rotsaert, T. (i. Vorb.). The role of professional vision,
knowledge and self-efficacy for pre-service teachers' peer feedback quality. In Gegen-
furtner, A. & Stahnke, R. (Hrsg.). *Professional Vision*.
- Prins, F., Sluijsmans, D., & Kirschner, P. A. (2006). Feedback for general practitioners in training:
Quality, styles and preferences. *Advances in Health Sciences Education*, 11, 289–303.
- Salzmann, P. (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback: die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitun-
gen in der Berufsbildung*. Waxmann Verlag.
- Sieland, B. & Jordaan, L. (2019). Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen
Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen. In Uhde, G. & Thies, B. (Hrsg.). *Kompetenz-
entwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 7 – 19). Braunschweig:
Institut für pädagogische Psychologie.
- Strahm, P. (2008). *Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke, Werkzeuge*. Bern:
Schulverlag.
- Stijbos, J.-W., Pat-El, R., & Narciss, S. (2021). Structural validity and invariance of the feedback per-
ceptions questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100980.

- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012a). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 28* (5), 728–739.
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018a). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education, 76*, 39-49.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K. & Kleinknecht, M. (2018b). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 1* (0), 90-119.

Dr. Kira Elena Weber (IPN, kira.weber@uni-hamburg.de)

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie. Forschungsinteressen: Professionelle Entwicklung von Lehrkräften, Einsatz von Videos in der Lehreraus- und -weiterbildung, Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften.

Dr. Christopher Neil Prilop (Uni Aarhus, cnp@edu.au.dk)

hat eine Assistenzprofessur für General Didactics and Empirical School Research an der Danish School of Education, Universität Aarhus, Dänemark.
Forschungsinteressen: Feedback, professionelle Wahrnehmung digitale Lernumgebungen, Einsatz von Videos in der Lehreraus- und -weiterbildung.

Tutor:innen-Ausbildung an der Uni Rostock – Entwicklungsförderliches Feedback geben lernen

Magdalena Krüll & Dorothee Schuran

In der Tutor:innenausbildung „Kooperative Beratung“ an der Universität Rostock erweitern die Teilnehmenden im Anschluss an das Modul Sonderpädagogische Beratung in der Schule ihre Kompetenzen, ein entwicklungsförderliches Feedback geben zu können (Methner & Melzer, 2010). Entwicklungsförderlich im o.g. Kontext wird definiert als ein Feedback, das für den Lernenden annehmbar ist, zum Ausbau der Beratungskompetenz beiträgt und die Lust am Erlernen der Methode aufrechterhält. Zu diesem Zweck setzen sich die künftigen Tutorinnen und Tutoren mit den theoretischen Grundlagen zum Selbstkonzept (Rogers, 2014) praktisch auseinander. Weitere Ziele sind Selbsterfahrungen auf den Ebenen Beratung, Feedback geben und erhalten sowie deren Reflektion.

Feedback geben, Tutor:innen als Seminarbegleiter:innen, entwicklungsförderlich, Kooperative Beratung

Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Tutor:innenausbildung

Alle Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik erlernen im Modul *Sonderpädagogische Beratung in der Schule* an der Universität Rostock zunächst die Kooperative Beratung und im Anschluss die Kollegiale Supervision nach Mutzeck (Bildungsministerium M-V, 2017). Wer sich über dieses Pflichtmodul hinaus fortbilden und als Tutor bzw. Tutorin zertifizieren lassen möchte, kann freiwillig die Tutor:innenausbildung durchlaufen. Das freiwillige Aufbaumodul *Tutor:innenausbildung* ist über mehrere Jahre hinweg von verschiedenen Trainer:innen der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 2008) in enger Zusammenarbeit mit Oliver Carnein am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (weiter-)entwickelt worden.

Voraussetzung ist neben der Teilnahme am o. g. Modul ein reales Beratungsgespräch, das durchgeführt, aufgenommen und von bereits zertifizierten Tutor:innen ausgewertet wird.

Die Vermittlung der Kooperativen Beratung sowie der Kollegialen Supervision basiert auf dem didaktischen Prinzip OIDÜR (Orientierung – Information – Demonstration – Übung – Reflexion) (Mutzeck, 2007, 2008). In den Übungs- und Reflexionsphasen arbeiten die Studierenden in Triaden bzw. 6er-Gruppen und werden dabei von Tutor:innen unterstützt. Die Tutor:innen haben die Aufgabe, eine sachliche, ressourcenorientierte Reflexion anzuregen und zu begleiten sowie der beratenden Person ein förderliches Feedback zur Umsetzung ihrer Beratung zu geben.

Die Tutor:innenausbildung basiert grundsätzlich auf den Vorgaben der Ausbildungsessentials des Vereins zur Förderung der Kooperativen Beratungskompetenz (Methner & Melzer, 2010). In den

Ausbildungsessentials wurden zu allen Methodentrainings und Qualifizierungen der Umfang und der Inhalt festgelegt. Die Ausbildung an der Universität Rostock umfasst insgesamt 40 Stunden Ausbildung. Diese sind in Präsenz und Übung sowie das Übernehmen von seminarbezogenen Aufgaben aufgeteilt (z.B. das Anhören und Auswerten einer Audiodatei). Die Präsenzveranstaltungen werden in Blockseminaren gestaltet, im Anschluss üben die Seminarteilnehmenden eigenverantwortlich.

Die Tutor:innen sind eine heterogene Gruppe aus verschiedenen Arbeitsfeldern. Dazu gehören u.a. Studierende, meist am Ende ihres Studiums, lehramtsberufsbegleitende Masterstudierende, Referendar:innen sowie Personen, die als Lehrende an der Universität tätig sind. Die Kompetenzen der Teilnehmenden sind daher ebenso heterogen. Eine Herausforderung im Ausbildungsseminar besteht darin, die vorhandenen Kompetenzen auf ihrem jeweiligen Niveau in ihrer Weiterentwicklung individuell zu unterstützen. Eine Chance der heterogenen Gruppe sind die unterschiedlichen Erfahrungen im Bereich Beratung und Feedback geben.

Ziele und Inhalte in der Ausbildung

Tutor:innen übernehmen verschiedene Aufgaben. Dazu gehören die organisatorische und methodische Unterstützung des Seminarablaufs sowie eine Vermittlung zwischen Studierenden und Trainer:innen. Die Hauptaufgabe liegt bei der Begleitung der Studierenden während der Übungsrunden des Seminars (vgl. Ausbildungsessentials Kooperative Beratung, 2010). Die Tutor:innen beobachten die ratsuchende sowie die beratende Person während der Erprobung der Schritte der Kooperativen Beratung bzw. der Kollegialen Supervision. Eine weitere beobachtende Person gibt am Ende der Übung eine Rückmeldung an die beratende Person. Der Tutor bzw. die Tutorin ergänzt und konkretisiert diese Rückmeldung i.S. eines entwicklungsförderlichen Feedbacks. Dieses soll die Studierenden aufschließen, an den eigenen Beratungskompetenzen zu arbeiten. Um dieses Feedback entwicklungsförderlich zu gestalten, ist eines der Ziele der Tutor:innenausbildung eine ressourcenorientierte und kriteriengeleitete Rückmeldekultur zu trainieren und zu festigen. Daneben sind auch die Weiterentwicklung eines professionellen Gesprächsverhaltens sowie die Festigung der theoretischen Grundlagen der Gesprächsführung nach C. Rogers (2014) in den Lernzielen verankert. Rogers ist in seinen Forschungen der Frage nachgegangen, welche Bedingungen es sind, die dazu führen, dass eine Person über ihr Erleben spricht und anschließend zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen gelangt (vgl. Rogers, 1989). Da die Hauptaufgabe von Tutor:innen nicht in der Wissensvermittlung besteht, sondern im Begleiten von Lernenden und im kompetenten Feedbackgeben beim Erlernen der Beratungsmethode, muss die Ausbildung der Tutor:innen es ermöglichen, für diese Aufgaben die notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Wenn diese am Ende der Ausbildung umgesetzt werden, ist bei den Tutor:innen eine Verhaltensänderung eingetreten.

Welches Verhalten soll also konkret gezeigt werden nach Beendigung des Seminars?

1. Das Einnehmen der Grundhaltung (eines Therapeuten) nach Rogers (1994), was zu spontanen Verhaltensweisen im Sinne des humanistischen Menschenbildes befähigt.
2. Kriterien geleitetes und vor allem entwicklungsförderliches Feedback geben.

Um vermittelte Verhaltensweisen außerhalb des Seminarraums umzusetzen, müssen sie als sinnvoll betrachtet werden. Haltungen sowie daraus resultierende Handlungen sind nicht per Knopfdruck veränderbar, sondern sie verändern sich nur dann, wenn sie subjektiv sinnvoll und bedeutsam erscheinen. Im didaktischen Aufbau der Tutor:innenausbildung ist es also unabdingbar, den Seminar teilnehmenden eine subjektive Sinnkonstruktion zu ermöglichen. Im Folgenden wird kurz beschrieben, auf welchen Ebenen und mit welchen Methoden dies versucht wird umzusetzen (siehe Abb. 23: Visualisierung des didaktischen Aufbaus).

Die Grundhaltung nach Rogers leben die Trainerinnen und Trainer im Seminar, so gut es geht, vor und folgen damit dem Prinzip des Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2013). Die angehenden Tutor:innen spüren die positiven Effekte an sich und an der Seminaratmosphäre und erleben sie als sinnvoll. Sie können die Grundhaltung besser annehmen und selbst weitertragen. Das gleiche soll mit der Kompetenz entwicklungsförderlichen Feedbacks erreicht werden, in dem die Auswirkungen und Formen von Feedback im Seminar erfahrbar gemacht und von den Seminarteilnehmenden reflektiert bzw. überprüft werden können. Damit soll der Prozess einer selbstwirksamen subjektiven Sinnkonstruktion angestoßen werden.

Didaktischer Aufbau

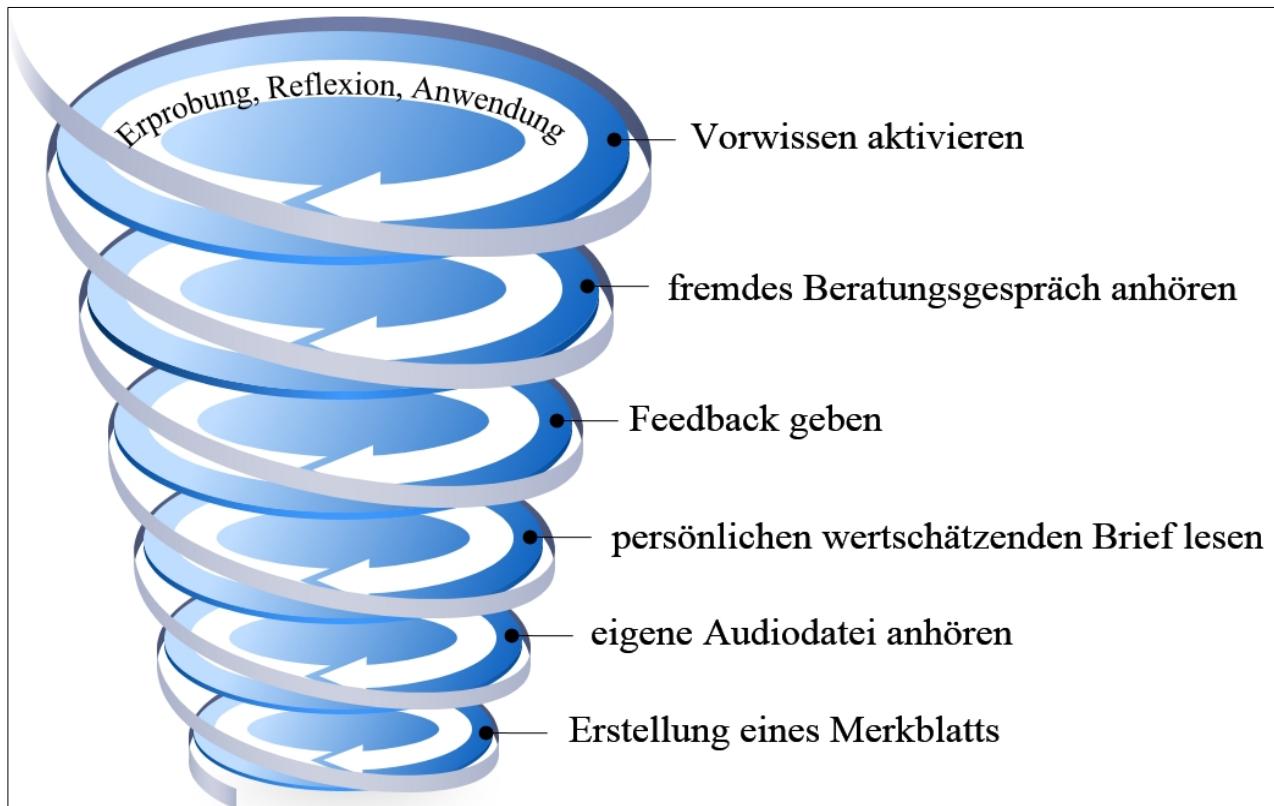


Abb. 23 Visualisierung des didaktischen Aufbaus

Der didaktische Aufbau des Seminars lehnt sich an ein Spiralcurriculum an, in dem durch Erfahrung, Übung und Reflektion Sinn konstruiert wird. Die eigenen subjektiven Theorien werden im Laufe des Seminars immer wieder bewusst gemacht, angewendet und überprüft. So entsteht eine Spirale der Sinnkonstruktion und -überprüfung.

Phase 1: Das Seminar beginnt mit einer Aktivierung des Vorwissens zu Chancen und Gefahren von Feedback. Es werden eigene Erfahrungen gesammelt.

Phase 2: Die Seminarteilnehmenden lernen Checklisten kennen, die in den Seminaren Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision während des Übens eingesetzt werden. Diese sollen dabei unterstützen, kriteriengeleitet Rückmeldung zu geben. Die Kriterien orientieren sich inhaltlich an der Methode der Kooperativen Beratung nach Mutzeck und an der Personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers. Um die Anwendung dieser kriteriengeleiteten Variante von Feedback zu überprüfen, hören sich die Seminarteilnehmenden eine Audiodatei mit einem Beratungsgespräch an und verwenden zur Analyse der Beratungskompetenz der Beraterin/ des Beraters die vorab vorgestellten Checklisten. Die Anwendung wird in einer Plenumsphase reflektiert und veränderungswürdige Aspekte der Checklisten werden gesammelt und später eingearbeitet.

Phase 3: Auf dieser Grundlage wird dann das erste Mal direktes und authentisches Feedback-Geben erprobt. Eine Person berät eine Ratsuchende bzw. einen Ratsuchenden; eine weitere Person beobachtet die Beratung und fungiert als Tutor:in. Sie gibt der Berater:in verbales Feedback. Ein vierter Gruppenmitglied achtet auf dieses Feedback und gibt der Tutor:in wiederum Rückmeldung zu ihrem eigenen Rückmeldeverhalten. Gemeinsam können die Effekte verbalen Feedbacks erprobt und im Anschluss reflektiert werden.

Phase 4: Die nächste Phase im Seminar beschäftigt sich mit den wertschätzenden Briefen, die die Teilnehmenden zu ihrer Audiodatei mit einem Beratungsgespräch erhalten, die sie vor Ausbildungsbeginn abgegeben haben. Alle angehenden Tutor:innen lesen ihren persönlichen Brief und überprüfen diese Form der schriftlichen Rückmeldung mit der Methode Schatzkiste, Waschmaschine und Mülleimer. Ziel dieser Methode ist, festzuhalten, was sie aus ihrem Brief annehmen, was sie sich noch einmal überlegen müssen und was sie als Fremdsicht stehen lassen.

Phase 5: Zum Abschluss werden alle Erkenntnisse über verschiedene Formen des Feedbacks noch einmal auf der Metaebene auf Sinnhaftigkeit überprüft, indem jede:r angehende Tutor:in sich ein eigenes Merkblatt erstellt, worauf er oder sie selbst künftig beim Feedback-Geben achten möchte, was er oder sie als besonders sinnhaft erlebt hat und welches Verhalten sich daraus beim Begleiten von Übungsgruppen ableitet. Die verschiedenen Merkblätter werden am Ende vorgestellt und persönliche Schwerpunkte verdeutlicht. Auch diese Erkenntnis kann in die eigene Tutor:innentätigkeit transferiert werden. Jede:r Tutor:in muss es akzeptieren lernen, dass Übende, die Feedback erhalten, unterschiedlich damit umgehen und eigene Schwerpunkte bzw. subjektive Sinnkonstruktionen haben. Die Tutor:innen stehen dabei in der Verantwortung, ein möglichst entwicklungsförderliches Feedback zu geben.

Das Selbstkonzept nach Rogers im Training

Wie dieses Feedback gestaltet sein muss, um die Entwicklung eines Individuums zu fördern, hängt u.a. mit dessen Selbstkonzept zusammen. Nach Rogers (1973) ergibt sich das Selbstkonzept einer Person aus der Diskrepanz zwischen dem eigenen Ideal- und dem Realselfst. Ein Mensch möchte von Natur aus sein Selbstbild zwischen Ideal- und Real-Selbst angleichen. In der Tutor:innenausbildung werden Rogers' Theorien in einer modellartigen Darstellung verwendet um zu verdeutlichen, dass sich die Studierenden, denen sie als Tutor:innen Feedback geben, in einem Lernprozess befinden, in dem sie eine Diskrepanz zwischen Ideal- und Realselfst erleben. Tutor:innen sollen durch ihr Feedback das Selbstkonzept der lernenden Person stärken und gleichzeitig die erlebte Diskrepanz als Lernziel bzw. Kompetenzerweiterung sichtbar machen. Damit soll die Entwicklung angeregt und die Studierenden für den Inhalt sowie den Lernprozess aufgeschlossen werden. Auch die Theorie des Selbstkonzepts soll während des Seminars als sinnvoll überprüft und erachtet werden. Das soll durch die Vermittlung auf der Metaebene und durch die Selbsterfahrung erreicht werden.

Jede Person, d.h. sowohl Tutor:innen als auch Studierende haben ein individuelles Spannungsmaß zwischen Ideal- und Realselfst. Diese Spannung soll Menschen öffnen, Ideal- und Realselfst aneinander anzupassen. Gleichzeitig muss diese Spannung aushaltbar sein. Lehr-Lernsettings sollten immer angepasst an das individuelle Spannungsmaß sein, um Lernende bestmöglich hin zu einem positiven Selbstkonzept zu begleiten. Vorher muss dieses Spannungsmaß von den Lehrenden erfasst werden.

Fragen und Ausblick

Anhand dieses theoretischen Ausgangspunktes ergaben sich für die Autorinnen und das Trainer:innen-Team folgende weiterführende Fragen:

- Wie können Feedback Gebende das Spannungsmaß zwischen Ideal- und Real-Selbst bei ihrem Gegenüber erfassen?
- Welche weiteren Theorien sind geeignet, um die Kompetenz *positives Feedback geben* zu beeinflussen?

Zu diesen Fragen konnten wir im Laufe der Tagung einige anregende Ideen und Gedanken sammeln, die bereits in das kommende Seminar eingearbeitet wurden. Ein Beispiel hierfür ist das Vorgespräch zwischen dem Tutor bzw. der Tutorin und der Beratung übenden Person, um einen Beobachtungsschwerpunkt für das anschließende Feedback zu verabreden.

Abschließend lässt sich die Fragestellung der ATUS-Tagung 2022 „Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrerbildung?“ wie folgt beantworten:

Die Tutor:innenausbildung an der Universität Rostock unterscheidet sich von anderen Seminaren in der spiralförmig aufgebauten Erprobung und Reflektion konkreter Kompetenzen. Diese Bestandteile

wurden als wesentliche Elemente eines Trainings während der Tagungsdiskussionen hervorgehoben.

Literatur

- Bildungsministerium M-V (2017). *Modulbeschreibung. Sonderpädagogische Beratung in der Schule*. Zugriff am 06.02.2022, Verfügbar unter: <https://pruefung.uni-rostock.de/qisserver/rds?state=verpublish&publishContainer=modulDetail&modulversion.versionsid=4000&menuid=&topitem=locallinks&subitem=>
- Methner, A. & Melzer, C. (2010). *Ausbildungsessentials Kooperative Beratung*. Erstellt von Methner, Melzer. Leipzig: Verein zur Förderung der Kooperativen Beratungskompetenz e.V..
- Mutzeck, W. (2007). Pädagogisches Training als Möglichkeit der Vermittlung von Handlungskompetenzen. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, C. (1973). *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1989). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Original: On Becoming a Person. Boston 1961
- Rogers, C. R. (2014). *Die nicht-direktive Beratung* (14. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dorothée Schuran (Grundschule Breddin, dorothée.vettin@web.de)

arbeitet als Sonderpädagogin an der Grundschule Breddin. Außerdem leitet als zertifizierte Trainerin der Kooperativen Beratung Trainingsseminare in Kooperativer Beratung, Kollegialer Supervision sowie die Tutor:innen-Ausbildung an der Universität Rostock.

Magdalena Krüll (Carl-von-Linné-Schule Berlin, magdalena.kruell@online.de)

arbeitet als Sonderpädagogin an der Carl-von-Linné-Schule (Förderzentrum für körperlich-motorische Entwicklung) sowie als Diagnostikerin in einem SIBUZ in Berlin.

Als zertifizierte Trainerin der Kooperativen Beratung leitet sie u. a. Trainings der Kooperativen Beratung, Kollegialen Supervision sowie Seminare in der Tutor:innen-Ausbildung an den Universitäten Rostock und Leipzig.