

Anke Schöning, Vanessa Cordes-Finkenstein,
Ruth M. Mell (Hrsg.)

Kommunikationskompetenz

Zwischen etablierter Praxis und
aktuellen Herausforderungen
in den Schulpraktischen Studien

Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft
Schulpraktische Studien

Band 14

Anke Schöning, Vanessa Cordes-Finkenstein,
Ruth M. Mell (Hrsg.)

Kommunikationskompetenz

**Zwischen etablierter Praxis und
aktuellen Herausforderungen
in den Schulpraktischen Studien**



LEIPZIGER UNIVERSITÄTSVERLAG 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

Herausgeber:

i.A. des BaSS-Vorstands: Anke Schöning, Vanessa Cordes-Finkenstein, Ruth M. Mell

© Leipziger Universitätsverlag GmbH 2022

Umschlaggestaltung und Satz: Annett Jana Berndt, Grafikdesign

Druck: docupoint GmbH, Barleben

ISBN 978-3-96023-482-1

INHALT

Editorial – Über Kommunikationskompetenz im Austausch	7
1. KOMMUNIKATIVES HANDELN ALS KERNELEMENT DER LEHRE	15
<i>Friderike Lange & Alexander Pfeiffer</i> Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen	17
<i>Astrid Krämer und Alessandra Klein</i> Das Reflecting Team als Feedbackmethode	29
2. KOMPETENZENTWICKLUNG & KOMMUNIKATION VON LERNENDEN	39
<i>Marita Pabst-Weinschenk</i> Kommunikation lernt man durch Kommunikation	41
<i>Agnes Filipiak</i> Gelingende Kooperation durch professionsübergreifende Kommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften	51
<i>Derman Aygün-Yıldırım & Lea Belz</i> Differenzreflexive Kommunikation – Relevante Aspekte einer professionellen Lehrer*innenbildung	61

<i>Anne Trapp & Anne-Dorothee Wolf</i> Stark im Praxissemester – ein Workshopkonzept zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen von Studierenden im Kontext divergierender Erwartungshaltungen im Praxissemester	69
<i>Silvia Tonti & Laura Roth</i> Kompetenzorientierte Unterrichtsberatung im Rahmen des Themenzentrierten Interaktionsmodells	81
<i>Peter Floß & Carolin Kull</i> Über Schulpraxiserfahrung sprechen – Gestaltung von Reflexionsanlässen in der universitären Begleitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums	91
3. DIGITALISIERUNG & KOMMUNIKATION	101
<i>Dagmar Hasenkamp, Christian Friebe & Marcel Kebekus</i> Wie ein Bürger die Schule von morgen beeinflussen kann – Fortbildungsformate für Studierende in den Praxisphasen zur Förderung der Kommunikationskompetenz im (digitalen) Unterricht	103
<i>Frank Diehr & Kirsten Jäger</i> ELLiPSE: E-gestützte Lehr-Lernelemente im Praxissemester aus Studierendensicht – eine Evaluation	113
<i>Maxi Mercedes Grehl</i> Körper, Stimme, Haltung – so geht Wirkung. Ein Onlinekurs für Lehrkräfte	129
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	137

Editorial – Über Kommunikationskompetenz im Austausch

I. KOMMUNIKATION ALS ZENTRALER ASPEKT DER SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN

Die Tagungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) bieten eine Plattform für den Dialog zwischen Hochschule, Schule, Institutionen der 2. Phase der Lehrkräftebildung sowie den Schulverwaltungen. Ziel ist es, Informationen über signifikante, die Lehrkräftebildung betreffende Themen (z. B. Digitalisierung oder Internationalisierung) bei der Gestaltung, Durchführung und Umsetzung der Schulpraktischen Studien in der Lehramtsausbildung in den jeweiligen Bundesländern auszutauschen, zu diskutieren und diese weiterzuentwickeln.

Am 27. und 28. September 2021 fand im Rahmen der gleichnamigen Veranstaltungsreihe die 41. BaSS-Tagung 2021 am Zentrum für Lehrerbildung an der Technischen Universität Darmstadt statt. Das Thema der Veranstaltung lautete: „Kommunikationskompetenz zwischen etablierter Praxis und aktuellen Herausforderungen in den Schulpraktischen Studien: informieren – beraten – vermitteln – reflektieren“. In Form eines produktiven Austausches sollte die aufgrund der pandemischen Situation erstmals digital durchgeführte Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien ein Dialogforum sein, bei dem die an den Hochschulen für Schulpraktische Studien verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lehrenden der Kommunikations-, der Sprach- und Sprechwissenschaft, der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken, der Lehrkräftebildung und -weiterbildung sowie Studierenden und Lehrkräften zusammenkommen, um bereits vorhandene Ansätze zur Vermittlung und Relevanz von Kommunikationskompetenz in den Schulpraktischen Studien zu diskutieren und neue Wege zu entwickeln.

Ein zentraler Baustein in der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern ist die Kommunikationsbereitschaft bzw. -kompetenz. So ist gelingende Kommunikation nicht nur eine zentrale Säule in der Lehrkräftebildung und in der unterrichtlichen Praxis, sondern sie prägt – als elementares Instrument der Wissensvermittlung und des interaktiven sowie multiprofessionellen Aus-

tausches – überdies das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen und Lehrpersonen untereinander und miteinander. Auch für den professionellen Umgang mit der heterogenen Schulwirklichkeit ist Kommunikation ein Schlüsselement der sozialen Interaktion – im Klassenraum und darüber hinaus. So kommt Lehrkräften die Aufgabe zu, mit Eltern im dialogischen Gespräch zu bleiben. Ferner tritt noch die Befähigung der Lehrenden hinzu, in monologischer wie dialogischer Reflexion sich selbst als Lehrpersönlichkeit stetig zu hinterfragen, fortzubilden und weiter zu qualifizieren. Nicht zuletzt sind bei der Vermittlung digitaler Kommunikationskompetenz in den sozialen Medien sowie ihrer Chancen und Risiken die Lehrerinnen und Lehrer ebenso gefragt wie bei der Vermittlung in Konfliktsituationen oder bei allen Formen von Ausgrenzung im Schulalltag. Daher muss die Entwicklung von Kommunikationskompetenz bereits vom Beginn der universitären Lehrkräftebildung integraler Bestandteil der Studienelemente und insbesondere der praxisorientierten Schulpraktischen Studien sein.

Vor diesem Hintergrund wurde in den Beiträgen besonders Kommunikation im Zusammenspiel mit (Selbst-)Reflexion bei der Entwicklung der Lehrpersönlichkeit sowie bei der Wissensvermittlung im Unterrichtsalltag fokussiert. Der Einsatz von Körper und Stimme stellt dabei ein ebenso wichtiges Instrument dar wie die digitalen Medien. Darüber hinaus wurde sich mit Kommunikation in den verschiedenen Kontexten im Rahmen der Praxisphasen beschäftigt: in Beratungsformen, Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen der Studierenden und Feedbackgesprächen z. B. auf Peer-Ebene mit Kommilitoninnen und Kommilitonen oder mit Mentorinnen und Mentoren. Die Kommunikation in und mit heterogenen Lerngruppen und damit einhergehende Strategien und Methoden in *sprach*heterogenen Lerngruppen bildeten ebenfalls einen Schwerpunkt ab.

II. DIE BEITRÄGE IN DIESEM BAND

Besonders die Pandemie hat Kommunikation in allen Bereichen vor neue Herausforderungen gestellt. Nicht zuletzt in den Schulpraktischen Studien der Lehramtsausbildung musste innerhalb kürzester Zeit auf digitale Formate zur Hospitation im Unterricht, für Gespräche mit Lehrkräften sowie für die universitätsinternen Veranstaltungen zurückgegriffen werden. Gleichwohl als Vorteil zu sehen ist, dass Kommunikation als bisher vielleicht unterschätztes, aber elementares Instrument im Lehrkräftealltag nun auch in der Lehrkräfteausbildung ein entsprechendes Gewicht verliehen bekommt. Die Frage, wie und auf welche Weise Lehrende kommunizieren resp. kommunikativ handeln, stand dabei im Fokus der Veranstaltung.

Der vorliegende Band gibt mit seinen Beiträgen Einblicke in die Talks, Vorträge und Workshops der Tagung und gliedert sich thematisch in drei Bereiche: *Kommunikatives Handeln als Kernelement der Lehre*, *Kompetenzentwicklung & Kommunikation von Lernenden* sowie *Digitalisierung & Kommunikation*. Im Querschnittsbereich dieser Themen, die sowohl verschiedene Zielgruppen als auch Instrumente in den Blick nehmen, werden Fragen rund um die Kommunikation in den Bereichen Reflexion und Kompetenzentwicklung ebenso diskutiert, wie auch Fragen nach dem adäquaten Einsatz von Stimme oder digitalen Kommunikationschancen und Möglichkeiten. Der Themenschwerpunkt der Digitalisierung findet dabei besondere Berücksichtigung. Im Folgenden werden nach Kapiteln geordnet die Beiträge in diesem Band vorgestellt.

1. Kommunikatives Handeln als Kernelement der Lehre

Wie kann bewusste Kommunikation zum Zweck der Wissensvermittlung in den Schulpraktischen Studien trainiert und methodisch fundiert gelehrt werden? Diesen und anderen Fragen widmet sich der Beitrag von Friderike Lange und Alexander Pfeiffer (Halle-Wittenberg). In ihrem Beitrag *Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen* stellen sie unter der Leitfrage ‚Was macht gutes Mentoring aus?‘ den Zertifikatskurs für Mentorinnen und Mentoren des Landes

Sachsen-Anhalt vor. Im Mittelpunkt steht dabei Modul 3, in dem die Teilnehmenden lernen, welche Anforderungen an sie in professionellen Beratungsgesprächen gestellt werden und mit welchem Handwerkszeug sie die damit einhergehenden Herausforderungen bewältigen können. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei das Feedback als Haltung.

Ebenfalls mit Feedback beschäftigt sich der Beitrag *Das Reflecting Team als Feedbackmethode* von Astrid Krämer und Alessandra Klein (Köln). Diese aus der systemischen Therapie stammende Methode wird zunächst vorgestellt und anschließend werden Umsetzungsmöglichkeiten für das Lehramtsstudium thematisiert, u.a. im Kontext der Schulpraktischen Studien. Besonderes Augenmerk erfährt dabei der Einsatz dieser Methode in einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende im Bereich E-Teaching.

2. Kompetenzentwicklung & Kommunikation von Lernenden

Marita Pabst-Weinschenk (Düsseldorf) gibt mit ihrem Beitrag *Kommunikation lernt man durch Kommunikation* einen Einblick in ihr Seminarkonzept zur kooperativen Rhetorik und verhandelt dabei die Frage, wie Studierende (stärker) differenzierte Kommunikationswerkzeuge und -formen kennenlernen und erproben können: Professionelle Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss neben den Fachinhalten immer auch kommunikative Kompetenzen theoretisch und praktisch vermitteln. Denn Unterrichten ist ein permanenter Kommunikationsprozess, der umso besser gelingt, je besser die Eigenkompetenz und Reflexionsfähigkeiten der Lehrpersonen ausgebildet werden.

Mit Blick auf die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung stellt sich Agnes Filipiak (Hamburg) in ihrem Beitrag *Gelingende Kooperation durch professionsübergreifende Kommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften* die Frage, wie sich die eigene Kommunikation in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verändert. Im Fokus stehen dabei die multiprofessionellen Anforderungen, die sich in inklusiven Settings ergeben.

Ebenfalls aus heterogener Perspektive und auf die Frage bezogen, wie die Schulpraktischen Studien auch kommunikativ zu einem produktiven Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht beitragen können, haben Derman Aygün-Yıldırım und Lea Belz (Darmstadt) ihren Beitrag *Differenzreflexive Kommuni-*

*kation – Relevante Aspekte einer professionellen Lehrer*innenbildung* perspektiviert. Sprache wird als Teil des Lehrkräftehandelns verstanden und kann diskriminierend sein. Dies zu reflektieren und zum Thema zu machen, wird von den Autorinnen als zentral für die Ausbildung angehender Lehrkräfte gesehen.

Welche kommunikativen Herausforderungen sich für Studierende in ihrer Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten in den Praxisphasen ergeben, thematisieren Anne Trapp und Anne-Dorothee Wolf (Bielefeld) in ihrem Beitrag *Stark im Praxissemester – ein Workshopkonzept zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen von Studierenden im Kontext divergierender Erwartungshaltungen im Praxissemester*. Im Zentrum stehen hier konfliktreiche Situationen, die aus nicht gelingender Kommunikation zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Studierenden entstehen können. Das Workshopangebot der Bielefeld School of Education (BiSEd) zielt auf eine Sensibilisierung der Studierenden ab.

Der Frage nach *kompetenzorientierter Unterrichtsberatung im Rahmen des Themenzentrierten Interaktionsmodells (TZI)* gehen Silvia Tonti und Laura Roth (Darmstadt) in ihrem gleichnamigen Beitrag nach. Das TZI ist ein Handlungskonzept für produktives Lernen und diskursiven Austausch, das für eine kompetenzorientierte Beratung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst angewendet werden kann. Damit können Reflexionsgespräche in der 2. Phase der Lehrkräfteausbildung kooperativ, ergebnisorientiert und zielgerichtet durchgeführt werden.

Vor dem Hintergrund der Relevanz von Reflexion im Handlungsfeld Schule wird im Beitrag von Peter Floß und Carolin Kull (Bochum) *Über Schulpraxiserfahrung sprechen – Gestaltung von Reflexionsanlässen in der universitären Begleitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums* das Konzept am Beispiel von zwei Modulen zu den Schulpraxisstudien vorgestellt. Dabei handelt es sich um die Schwerpunktmodule Förderunterricht und Sprachförderung in der Sekundarstufe I, die aufgrund ihrer spezifischen Ausgestaltung einer umfangreicheren und intensiveren Kommunikation der beteiligten Studierenden, Dozierenden und Lehrkräften bedürfen.

3. Digitalisierung & Kommunikation

Wie verändert sich der Kommunikationsraum Schule in der digitalen Welt und welche Auswirkungen hat das auf die Schulpraktischen Studien? Welche Chancen und Risiken müssen kommuniziert und bewältigt werden? Diesen und anderen Fragen widmen sich Dagmar Hasenkamp, Christian Friebe und Marcel Kebekus (Köln) in ihrem Beitrag mit dem Titel *Wie ein Bürger die Schule von morgen beeinflussen kann – Fortbildungsformate für Studierende in den Praxisphasen zur Förderung der Kommunikationskompetenz im (digitalen) Unterricht*. Zentral beleuchten sie, wie Schulpraktische Studien unter (Distanz-)Bedingungen während der Pandemie realisiert werden konnten und stellen die Unterstützungsangebote für Lehramtspraktikantinnen und -praktikanten sowie Praktikumsschulen am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln vor.

Mit Blick auf *E-gestützte Lehr-Lernelemente im Praxissemester aus Studierendensicht* stellen Frank Diehr und Kirsten Jäger – ebenfalls unter der Perspektive neuer digitaler Formate in den Schulpraktischen Studien – *eine Evaluation* des Projekts ‚ELLiPSE‘ der Universität Duisburg-Essen (UDE) vor. Dort begann man bereits im Jahr 2014 digitale Lehr-Lern-Kompetenzen im damals neu implementierten Praxissemester der universitären Lehrkräftebildung zu entwickeln. Angehende Lehrkräfte sollen diese Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler aller Bildungsgänge erwerben müssen, in ihrem eigenen Lern- und Professionalisierungsprozess im Sinne einer doppelten Lerngelegenheit an Universität und Schule ausbilden und in der Praxisphase anwenden. Das Projekt ELLiPSE erforscht die Erfahrungen, die Praxissemesterstudierende der UDE mit diesen Lehr-Lerngelegenheiten machen. Vorgestellt werden im Beitrag ausgewählte Ergebnisse, u.a. zur Einschätzung eigener digitalisierungsbezogener Kompetenzen.

Mit anderer Zielsetzung, aber auch auf das Digitale bezogen, stellt Maxi Mercedes Grehl (Halle-Wittenberg) in ihrem Beitrag *Körper, Stimme, Haltung – so geht Wirkung* ihren gleichnamigen Onlinekurs vor, mit dem sie sich an angehende Lehrkräfte richtet. Auf Basis umfassenden Videomaterials bietet der Kurs die Möglichkeit, den Umgang mit der eigenen Stimme und das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren und zu trainieren.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern, dass ihnen dieser Band neue Perspektiven auf Kommunikation in den Schulpraktischen Studien ermöglichen und zu inspirierenden Ideen für die Entwicklung und kommunikative Gestaltung in der Lehrkräftebildung beitragen wird. Unser Dank gilt besonders den Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die mit ihrer Expertise verschiedenlich Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen der (digitalen) Kommunikation im Bildungsbereich beleuchten und damit neue und innovative Kommunikationskonzepte in den Schulpraktischen Studien präsentieren.

Bielefeld & Darmstadt, im April 2022
Anke Schöning, Vanessa Cordes-Finkenstein & Ruth M. Mell

1. Kommunikatives Handeln als Kernelement der Lehre

Dr. Friderike Lange & Alexander Pfeiffer

Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen

Was macht gutes Mentoring aus? Unter dieser Leitfrage stellt der vorliegende Beitrag den Zertifikatskurs für Mentorinnen und Mentoren des Landes Sachsen-Anhalts vor. Im Mittelpunkt steht dabei das Modul 3, in dem die Teilnehmenden lernen, welche Anforderungen an sie in professionellen Beratungsgesprächen gestellt werden und mit welchem Handwerkszeug sie die damit einhergehenden Herausforderungen bewältigen können. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei das Feedback als Haltung.

1. Zertifikatskurs für Mentorinnen und Mentoren des Landes Sachsen-Anhalt

Der Zertifikatskurs mit dem Untertitel *Lehren und Lernen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung* soll Lehrkräften an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt die Möglichkeit bieten, sich hinsichtlich des Mentorings zukünftiger Lehrkräfte fortzubilden. Dabei kooperieren die beiden lehramtsbildenden Hochschulen (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, erste Phase der Lehrkräftebildung) mit den beiden Staatlichen Seminaren für Lehrämter (zweite Phase) sowie dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (dritte Phase) und dem Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. Die Zusammenarbeit resultiert aus der Überzeugung, dass eine Begleitung von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien einerseits und von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst andererseits dieselben beziehungsweise sehr ähnliche Anforderungen beinhaltet. Aspekte, bei denen die Betreuungstätigkeit dieser beiden Personengruppen unterschiedliche Schwerpunkte setzen muss, können in der Weiterbildung explizit thematisiert werden.

Die landesweite Fortbildungsmaßnahme findet jährlich im Zeitraum von September bis November parallel an zwei Standorten (Halle und Magdeburg) statt und ist für eine Kapazität von 100 Teilnehmenden ausgelegt. Der Kurs umfasst fünf Module im Umfang von acht Stunden, die jeweils unterschiedlichen Themenschwerpunkten gewidmet sind:

- Modul 1: Einführung in die Tätigkeit einer Mentorin oder eines Mentors
- Modul 2: Kompetenzorientiert unterrichten – Unterricht beobachten und besprechen
- Modul 3: Gestaltung von Gesprächen zur Beratung und Begleitung
- Modul 4: Aktuelle fachdidaktische Themen
- Modul 5: Aktuelle fächerübergreifende Themen

Das Einführungsmodul, das gemeinsam von den Universitäten und den Staatlichen Seminaren gestaltet wird, startet mit organisatorischen Aspekten des Zertifikatskurses. Anschließend stehen die Grundlagen des Mentorings im Mittelpunkt, bevor der Aufbau des Lehramtsstudiums, der Praxisphasen und des Vorbereitungsdienstes fokussiert werden. Weiterhin wird der rechtliche Rahmen sowohl der schulpraktischen Ausbildung als auch des Vorbereitungsdienstes thematisiert. Zentral für das erste Modul ist auch der inhaltliche Austausch über das Rollenverständnis, die Erwartungshaltungen, die Aufgaben und die Kompetenzen der Mentoren und Mentorinnen sowie der Mentees.

Das Modul 2 wird von den Staatlichen Seminaren verantwortet und befasst sich mit der Planung von kompetenzorientiertem Unterricht und der Frage, wie Unterricht kriteriengeleitet – auch unter Einsatz von Beobachtungsbögen – hospitiert wird. Dabei werden die Indikatoren für die Einschätzung der Unterrichtsdurchführung besprochen und die möglichen Inhalte einer effizienten Unterrichtsnachbesprechung thematisiert.

Die Inhalte des Moduls 3 *Gestaltung von Gesprächen zur Beratung und Begleitung*, das von der Universität Halle durchgeführt wird und welches im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht, wird im Abschnitt 3 fokussiert. Während das Modul 4 den Mentorinnen und Mentoren einen Einblick in die Fachseminare der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gewährt, greifen die Universitäten im Modul 5 in Form von Workshops aktuelle fächerübergreifende Themen auf

(z.B. Digitale Medien, Körperausdruck und Sprechausdruck, Sprachsensibler Unterricht).

2. Mentoring

Der Terminus *Mentoring* wird nicht einheitlich verwendet und kann nicht klar gegenüber ähnlichen Begriffen wie *Beratung* und *Coaching* abgegrenzt werden (vgl. Kreis 2012). „Allgemein wird mit Mentoring der globale Anspruch verbunden, Novizinnen und Novizen eingebettet in ein langfristiges Konzept der Personalentwicklung in ihrer beruflichen Sozialisation zu begleiten“ (ebd., 39). Im Rahmen des Zertifikatskurses wird der Begriff *Mentoring* für Ausbildungssituationen verwendet, in denen erfahrene Lehrkräfte an den Schulen die Betreuung von Lehramtsstudierenden, die ein Unterrichtspraktikum an einer Schule absolvieren, oder von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV, frühes Referendariat), die sich auf die Zweite Staatsprüfung vorbereiten, übernehmen. Bei dieser zeitweisen Zusammenarbeit handelt es sich um ein Arbeitsbündnis, bei dem die erfahrene Person die Rolle der Mentorin beziehungsweise des Mentors übernimmt und die Praktikantin, der Praktikant, der oder die LiV die Rolle der Mentees innehat. Diese Mentoringbeziehung kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Klassischerweise ist sie darauf angelegt, dass die Mentees von dem Wissen und den Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren profitieren. Dazu hospitieren sie gegenseitig ihren Unterricht, besprechen die Unterrichtsstunden der Mentees im Vorfeld sowie analysieren und reflektieren den beobachteten Unterricht im Nachhinein miteinander. Häufig ist diese Zusammenarbeit von einem hierarchischen Gefälle geprägt, in dem Wissensbestände fast ausschließlich in Richtung der Mentees weitergegeben werden. Zudem können oft (pädagogische oder fachdidaktische) Handlungsalternativen für das Unterrichten aus Zeitgründen oder wegen eines bestimmten Rollenverständnisses nicht thematisiert werden. Erfahrungen aus der eigenen Praxis zeigen, dass diese einseitige Form der Mentoringbeziehung oft starke Abhängigkeiten schafft, die dann insbesondere von den Mentees als problematisch erlebt werden. Sie spüren meist eine geringe Selbstwirksamkeit, großen Erwartungsdruck und Frustration.

Ein zentrales Ziel des Zertifikatskurses ist es, die Mentorinnen und Mentoren so zu qualifizieren, dass hierarchisch geprägte Mentoringbeziehungen vermieden werden. Mithilfe des Ansatzes der Ko-Konstruktion (vgl. Kreis 2012) sollen sich die beiden Personengruppen auf Augenhöhe begegnen. Der Austausch erfolgt beidseitig, sodass Mentorinnen und Mentoren zwar ihre Erfahrungen weitergeben und die Mentees unterstützen, letztere aber auch aktiv die Unterrichtsbesprechung mitgestalten und somit auch Reflexionsanlässe für die Mentorinnen und Mentoren schaffen. Nach Kreis konstituiert sich der ko-konstruktive Dialog

„aus *auffordernden* und *informativen Beiträgen* der Praxislehrperson, mit welchen sie die Praktikantinnen im Sinne des *Scaffoldings* dazu anregen, ihre Handlungsabsichten oder ihre [sic] vergangenes Handeln reflexiv zu hinterfragen und zu elaborieren. Die Praktikantin agiert in diesem Dialog nicht nur reaktiv, sondern stellt Fragen, mit welchen sie Aspekte der bearbeiteten Themen problematisiert“ (2012, 291 f.).

Im Rahmen der Fortbildungsmaßnahme wird ein Mentoringprozess proklamiert, der idealerweise folgende Schritte durchläuft (vgl. Abb. 1):

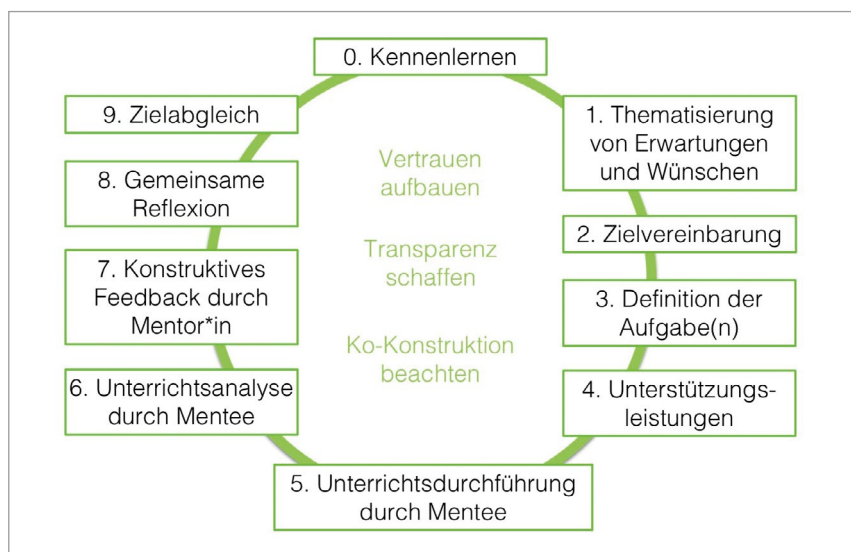


Abb. 1: Der Mentoringprozess

Die Schritte aus Abb. 1 sind folgendermaßen zu verstehen:

0. Kennenlernen der beteiligten Personen (in der Regel eine/ein Mentee und eine Mentorin/ein Mentor)
1. Thematisierung von Erwartungen und Wünschen: Dies kann beidseitig erfolgen und bezieht sich primär auf die weitere berufliche Sozialisation des Mentees als Lehrkraft, kann aber auch die Mentoringbeziehung als solche fokussieren.
2. Zielvereinbarung: Diese sollte einvernehmlich getroffen werden und sich darauf beziehen, was im nächsten Schritt erreicht werden soll.
3. Definition der Aufgabe(n): Aus den Zielen lassen sich Aufgaben für die/den Mentee ableiten, die vor allem bestimmte Aspekte der Unterrichtsdurchführung betreffen.
4. Unterstützungsleistungen: Zur Umsetzung der Aufgaben kann die/der Mentee gegebenenfalls Hilfe der Mentorin/des Mentors benötigen. Die Bedarfe sollten klar artikuliert und untereinander abgestimmt werden.
5. Unterrichtsdurchführung durch Mentee: Beim Unterrichten versucht die/der Mentee die gemeinsam definierten Aufgaben umzusetzen.
6. Unterrichtsanalyse durch Mentee: Die/der Mentee analysiert zunächst selbständig den gehaltenen Unterricht in Bezug auf die eigene Unterrichtsplanung, wobei insbesondere die Umsetzung der definierten Aufgaben fokussiert wird.
7. Konstruktives Feedback durch Mentorin/Mentor: Die Lehrkraft gibt der/dem Mentee eine Rückmeldung zum Unterricht und zur Umsetzung der Aufgaben, die idealerweise mittels Feedback als Haltung (siehe Abschnitt 4) erfolgen sollte.
8. Gemeinsame Reflexion: Im ko-konstruktiven Austausch zum Unterrichtsgeschehen finden die Beteiligten beispielsweise Lösungen für offene Fragen oder entwickeln gemeinsam Handlungsalternativen.
9. Zielabgleich: Am Ende beziehungsweise schon während der Reflexion sollte ein Bezug zur ursprünglichen Zielvereinbarung hergestellt werden. Eventuell sind die Ziele (noch) nicht (vollständig) erfüllt.

Der Prozess beginnt dann in seinem zyklischen Verlauf wieder von vorn bei Schritt 1 *Thematisierung von weiteren Erwartungen und Wünschen*. Im gemeinsamen Gespräch wird somit sukzessive ein Vertrauen aufgebaut, welches das Arbeitsbündnis stärkt. Dabei sollte der Mentoringprozess kontinuierlich transparent gemacht werden, um die notwendige Klarheit über die nächsten Schritte zu gewährleisten. Auch muss das ko-konstruktive Vorgehen beachtet und immer wieder einer Revision unterzogen werden, um nicht in einseitige Handlungsmuster zu verfallen. Im folgenden Abschnitt werden weitere Aspekte für erfolgreiche Mentoringgespräche vorgestellt, die gleichzeitig die inhaltlichen Schwerpunkte von Modul 3 des Zertifikatskurses darstellen.

3. Zur Gestaltung von Gesprächen zur Beratung und Begleitung

Zu Beginn unserer Workshops *Gestaltung von Gesprächen zur Beratung und Begleitung* fragen wir die Teilnehmenden immer nach ihren Anliegen und Wünschen für den Zertifikatskurs. Dabei wird uns oft geschildert, dass sich die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Rolle in einem Spannungsfeld zwischen wohlwollender und bestärkender Beratung einerseits (Ich möchte meiner Mentee viel Rückenwind geben!) und strenger Bewertung andererseits (Ich muss meinen Mentee fit für die Prüfung machen!) bewegen. Dementsprechend soll der Kurs den Teilnehmenden helfen, dieses Spannungsfeld für sich aufzulösen, und ihnen Handwerkszeug für gute Beratungsgespräche mit auf den Weg geben.

Ziel des Workshops im Modul 3 ist es, die Teilnehmenden zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Beratungsperspektive zu bringen, indem sie sich selbst in ihrer Rolle als beratende Person und damit einhergehende Einstellungen und Glaubenssätze in den Blick nehmen und sich mit den Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren auseinandersetzen. Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit den verschiedenen Gesprächssituationen während des Mentorings (z.B. Unterrichtsvor- und -nachbesprechung) und erörtern die einzelnen Phasen dieser Gesprächsformen. Darüber hinaus lernen sie als klassisches Handwerkszeug der Beratung die Formen des Aktiven Zuhörens (z.B. Paraphrasieren, Verbalisieren), verschiedene Fragetechniken (z.B. offene und systemische Fragen), Gesprächsimpulse und Hilfsmittel zur

Strukturierung von Beratungsgesprächen kennen und anzuwenden (vgl. auch Köhler/Weiß 2015). Insbesondere das Feedback als Haltung soll in diesem Workshop als wesentliches Element der Mentoringtätigkeit verinnerlicht werden (siehe dazu Abschnitt 4). Ein weiteres wichtiges Ziel des Moduls ist schließlich auch der kollegiale Austausch untereinander, das Einbringen persönlicher Erfahrungen und das Netzwerken. Methodisch kommen im Workshop die Kartenabfrage, die World Café-Methode, die Arbeit mit Videobeispielen, Beratungssimulationen und Gesprächsübungen sowie die Arbeit mit Arbeitsblättern, Plakatgestaltung und kurze Impulsreferate durch die Leitung zum Einsatz.

Aus den bisherigen Evaluationen des Moduls ergab sich eine sehr positive Bilanz der Teilnehmenden. Zur Frage *Was konnten Sie aus diesem Modul für sich mitnehmen?* wurde oftmals genannt:

- viele praktische Tipps und Anregungen für Mentoringtätigkeit,
- hilfreiche Impulse und Hinweise zum Gelingen von guten Gesprächen,
- Selbstklärung als Gewinn einer systematischen Gesprächsführung,
- Struktur und hilfreiche Anregungen für Beratungsgespräch,
- reflektierte Haltung in der Rolle als beratende Person.

In diesem Zusammenhang wird auch die Auseinandersetzung mit dem Feedback als Haltung als besonders hilfreicher und nachhaltiger Mehrwert von den Teilnehmenden des Moduls genannt. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

4. Feedback als Haltung

Feedback im Sinne einer Wirkungsbeschreibung ist eine wesentliche und unverzichtbare Methode im Kontext von Unterrichtsnachbesprechungen. Dabei wünschen sich die Studierenden und LiV, offen über ihre Unterrichtserlebnisse reflektieren zu können, ohne negative Folgen befürchten zu müssen. Die Mentorinnen und Mentoren wünschen sich ein vertrauensvolles Miteinander, in dem auch kritische Rückmeldungen konstruktiv aufgenommen werden. Wie kann eine solche Feedbackkultur gestaltet werden, auf deren Basis ein achtsamer und (ko-)konstruktiver Lernprozess im Gespräch stattfindet?

Der konstruktive und mit einem positiven Lerneffekt verbundene Feedbackprozess als Grundlage für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung setzt zunächst einmal eine vertrauensvolle Atmosphäre und einen respektvollen Umgang auf Augenhöhe miteinander voraus.

Darüber hinaus kann es hilfreich sein, die im Folgenden näher beschriebenen Regeln beim Geben von Feedback zu beachten:

1. Aus einem unabdingbaren konstruktivistisch-systemischen Grundverständnis heraus (vgl. Meyer 2011) ist zuerst die *Subjektivität von Wahrnehmung* und die *Gebundenheit an die jeweilige Situation* zu nennen. Nach Geißner (1998) ist es demzufolge beim Feedback unerlässlich, sich der Subjektivität seiner eigenen Wahrnehmung bewusst zu sein und dies im Feedback entsprechend zu formulieren.
2. Außerdem (und das versteht sich zumindest in der Gesprächssituation zwischen Mentorin/Mentor und Mentee von selbst) sollte die Feedback empfangende Person natürlich *direkt angesprochen* werden. Aus einer nicht den Feedbackregeln entsprechenden Formulierung wie „Er war hektisch, das hat man gemerkt.“, wird mit deutlich gemachter Subjektivität und der direkten Anrede die Formulierung „Du hast auf mich hektisch gewirkt.“
3. Ferner ist es wichtig, die subjektiv entstandene Wirkung in der Kommunikationssituation durch das Nennen *konkreter Beobachtungen* zu stützen, damit die Feedback empfangende Person einen Anhaltspunkt hat, welches konkrete Verhalten eine bestimmte subjektive Wirkung zur Folge hatte; etwa: „Ich habe beobachtet, dass du beim Sprechen hin und her gelaufen bist. Das wirkte hektisch auf mich und ich konnte dadurch nicht gut zuhören.“
4. Somit ist das formulierte Feedback nicht nur direkt und subjektiv, sondern darüber hinaus auch konkret und in seiner wertschätzenden Ausdrucksweise damit auch *konstruktiv*.

Diese vier Eckpfeiler des Feedbackgebens lassen sich zwar in Form von Regeln beschreiben (z.B. „Sprich die Person direkt an, formuliere deine Beobachtungen subjektiv, etc.“, vgl. hierzu u.a. Meyer 2013) – garantieren damit aber tatsächlich noch kein wirklich konstruktives Feedback.

Zusammenfassend kann folgende Struktur dabei helfen, ein konkretes und konstruktives Feedback zu formulieren:

1. Beschreibung der Wahrnehmung – *Was habe ich beobachtet?* („Ich habe beobachtet, dass du beim Sprechen hin und her gelaufen bist.“)
2. Beschreibung der Wirkung – *Wie hat das im Kontext der Situation auf mich gewirkt?* („Das wirkte hektisch auf mich und ich konnte dadurch nicht gut zuhören.“)

Erst durch die Trennung von subjektiver Wahrnehmung einer bestimmten Handlung und der subjektiven Reaktion darauf manifestiert sich das Feedback als Haltung und ist damit tatsächlich vielmehr eine Frage der inneren Haltung als das bloße Befolgen von Formulierungsregeln auf oberflächlich-sprachlicher Ebene.

Zusammengefasst steht für die Anwendung des Feedbacks als Haltung im Sinne eines Reflexionsinstruments also immer die Subjektivität und aktuelle Situationsbezogenheit an vorderster Stelle, was gleichzeitig auch bedeutet, sich endgültig von Richtig-Falsch-Kategorien zu verabschieden (vgl. Meyer 2011). Gerade dieser Aspekt führt beim Mentoring oft zu Irritationen und Unsicherheiten, da Schwarz-Weiß-Denken, Feedback, Beratung und Bewertung hier oftmals nicht reflektiert zum Einsatz kommen. Das im Folgenden beschriebene Modell macht einen Vorschlag, wie es gelingen kann, das oben beschriebene Spannungsfeld zwischen Beraten und Bewerten mithilfe des Feedbacks aufzulösen (vgl. Lange 2021).

Laut Kreis (2012) wird bei der Reflexion über das eigene Verhalten erst dann ein nachhaltiger Lerneffekt erzielt, wenn es nicht in monologisch strukturierten Gesprächen, sondern in einem ko-konstruktiven Prozess stattfindet. Für Feedbackgespräche bedeutet dies, dass sich idealerweise im Anschluss an die Beschreibung von Wahrnehmung und Wirkung eine Frage anschließt („Wie ging es dir selber in dieser Situation?“), die das Gegenüber dazu einlädt, in Austausch zu treten. Offene und systemische Fragen sind dafür am besten geeignet (vgl. Pfeiffer 2019). Aus der Kombination von Feedback und daran anschließender Frage ergibt sich der Impuls zu einem ko-konstruktiven Miteinander im Gespräch (vgl. Abb. 2). Gelingt dabei eine partnerschaftliche,

dialogische Kommunikation auf Augenhöhe, ist der Grundstein für die Gestaltung eines positiven Reflexionsprozesses gelegt.

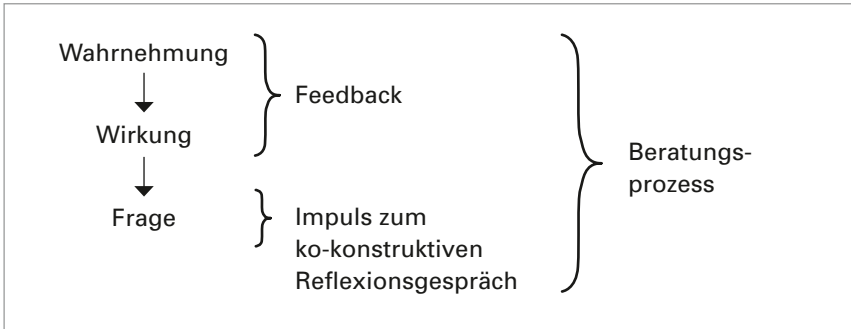


Abb. 2: Feedback geben im Rahmen eines Beratungsprozesses (vgl. Lange 2021, 101)

Im Vergleich dazu wäre je nach Situation und Kontext auch denkbar, dass sich an die Beschreibung der subjektiven Wahrnehmung und Wirkung eine Leistungsbewertung anschließt („Aus diesem Grund hast du für mich in der Kategorie Methodenvielfalt nur acht von zehn Punkten erreicht.“) (vgl. Abb. 3). Damit kann das Feedback auch Teil eines Bewertungsprozesses sein, der durch die Offenlegung der einfließenden Kategorien transparent gemacht wird und somit ebenfalls zur Perspektiverweiterung und Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkraft beitragen kann (vgl. Meyer 2018).

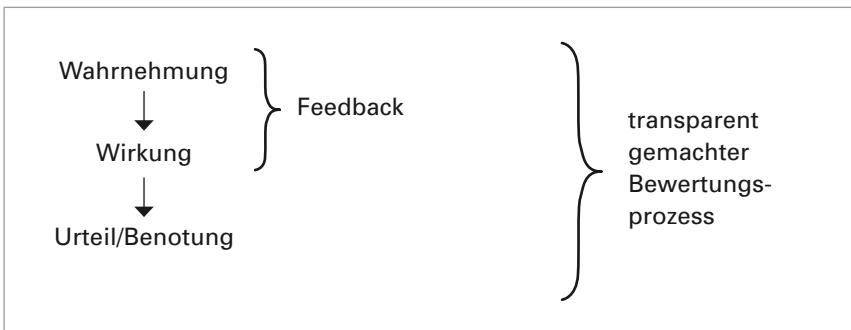


Abb. 3: Feedback geben im Rahmen eines Bewertungsprozesses (vgl. Lange 2021, 102)

5. Fazit

Ausgehend von den oben beschriebenen Grundpfeilern von Mentoringprozessen möchten wir abschließend betonen, dass der mit einem positiven Lerneffekt verbundene Feedbackprozess als ein Element von professionellen Beratungsanlässen eine achtsam und respektvoll gestaltete Beziehung gleichermaßen voraussetzt wie auch aktiv mitgestaltet. Feedback als Haltung ist für eine gute Mentoringbeziehung demzufolge von höchster Relevanz.

Literatur

- Köhler, Katja/Weiß, Lorenz (2015): Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Weinheim und Basel.
- Kreis, Annelies (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern.
- Lange, Friderike (2021): Feedback als Haltung in der Lehrer*innenbildung – im Spannungsfeld zwischen Beraten und Bewerten. In: Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.): Miteinander sprechen – verantwortlich, kompetent, reflektiert. Berlin, 89–103. DOI: 10.26530//20.500.12657/49674
- Meyer, Dirk (2011): Alles nur Vermutung? Gedanken zur interpersonellen Kommunikation aus konstruktivistisch-systemischer Sicht. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt a. M., 201–207.
- Meyer, Dirk (2013): Analyse rhetorischer Ereignisse. Beobachtung, Feedback, Evaluation. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hrsg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen, 108–112.
- Meyer, Hilbert (2018): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.
- Pfeiffer, Alexander (2019): Professionalisierung im Lehramtsstudium durch videogestützte Fallarbeit in den Praxisphasen. In: Klektau, Claudia/Schütz, Susanne/Fett, Anne Julia (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung, 59–66. urn:nbn:de:gbv:3:2-106991

Das Reflecting Team als Feedbackmethode

Mit dem Reflecting Team wird eine Feedbackmethode aus dem Bereich der systemischen Therapie vorgestellt, die sowohl im Schul- als auch im Arbeitskontext Anwendung finden kann. Darüber hinaus bietet sie vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten im Lehramtsstudium und den dazugehörigen Praxisphasen.

1. Einführung

Die Methode des Reflecting Teams entstammt der systemischen Beratung (vgl. Andersen 1994), kann jedoch als Feedbackmethode in schulischen wie außerschulischen Berufsfeldern genutzt werden. Im Folgenden wird eine kurze Einführung in die Methode gegeben – sowohl in ihrer ursprünglichen Form als auch in einer modifizierten Version, welche sich insbesondere für die universitäre Lehrkräftebildung eignet. Diese Anpassung wurde erstmals von Schindler/Rohr/Kricke (2013) vorgenommen und im weiteren Verlauf von Kolleginnen und Kollegen des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln weiterentwickelt. Nach einem kurzen Blick in die Historie und der Vorstellung der einzelnen Phasen der Methode folgt eine Erläuterung der Einsatzmöglichkeiten des Reflecting Teams in der Begleitung der Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen und darüber hinaus in schulischen und außerschulischen Feldern. Abschließend werden die Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe vorgestellt, in welcher das Reflecting Team als Feedbackmethode eingesetzt wurde. Es folgt ein kurzer Überblick über potenzielle Nutzungsmöglichkeiten der Methode.

2. Historie: Reflecting Team in der Systemischen Beratung

Feedback kann gleichermaßen Lob, Kritik oder Anerkennung bedeuten und ist insbesondere in der Arbeitswelt essenziell, um Kolleginnen und Kollegen Wertschätzung auszusprechen und die allgemeine Zufriedenheit am Arbeitsplatz zu erhöhen. (vgl. Pütter 2019). Studien belegen, dass eine konstruktive Feedbackkultur am Arbeitsplatz maßgeblich das Risiko von Burnout senken kann (vgl. ebd.). Die positiven Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden und das eigene Selbstbild durch einen gezielten und methodischen Einsatz von Feedback werden in der systemischen Therapie, aus der die vorgestellte Methode stammt, seit langem beobachtet. Als Begründer der Methode Reflecting Team gilt der norwegische Psychotherapeut und Psychiater Tom Andersen (vgl. Andersen 1994). Nach seiner Berufung zum Professor für Sozialpsychiatrie und Psychologie an die Universität Tromsø nahmen er und sein Team an einer zweijährigen Ausbildung in systemorientierter Familientherapie teil und entwickelten davon ausgehend die Methode (vgl. ebd.). Im Jahre 1985 wurde das Reflecting Team im familientherapeutischen Kontext erstmalig durch Andersens Team in Tromsø durchgeführt. Der Unterschied zu anderen Feedbackmethoden lag vor allem darin, dass das Feedback auf eine bis dahin ungewöhnliche Art und Weise an die Klientinnen und Klienten vermittelt wurde (vgl. ebd.). In diesem neuartigen Modus wurden beide Gruppierungen, sowohl die Familien als auch die beratenden Fachleute, mit einbezogen. Das Feedback wurde so vermittelt, dass die Familien die Beratungen des medizinischen Personals mit anhören konnten (vgl. ebd.). Während solche Beratungen vormals gesondert vollzogen wurden, öffnete das Team den Familien per Mikrofon den Zugang zu den Gesprächen – im Sinne einer geöffneten Tür. Das Tromsø-Team testete diese Methodik aus, unwissend, welche Reaktion es hervorrufen würde und ihnen wurde begegnet mit: „[...] Menschen, die nach einer kurzen Pause anfangen, miteinander zu reden. Mit Lächeln und Optimismus“ (ebd., S. 28). So ergab sich eine neuartige Methode, die Andersen selbst wie folgt beschreibt: „Das Umschalten von Licht und Ton eröffnete eine erstaunliche Freiheit in der Beziehung zwischen uns und der Familie. Wir waren nicht mehr der (einzig) verantwortliche Teil. Wir waren nur eines von zwei Teilen. Das Wort für diesen neuen Modus hieß: das Reflektierende Team“ (ebd.).

3. Anwendung des Reflecting Team als Feedbackmethode

Das Reflecting Team kann auch außerhalb des therapeutischen oder beratenden Kontextes als Methode für ein gesteuertes Feedback genutzt werden und eignet sich sowohl für das Feedback unter Peers oder Kollegen und Kolleginnen als auch für das Feedback in Lernsituationen, beispielsweise während der schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium. Freiwillige Teilnahme ist die oberste Maxime des Reflecting Teams. Darüber hinaus gelten die Grundregeln des Feedbacks (vgl. Schindler et al. 2013), wie wertschätzende Kommunikation und Austausch auf Augenhöhe. Sind Personen unterschiedlicher Hierarchien involviert, wird dies vorab bewusst gemacht und sollte dann ignoriert werden. Der Status der einzelnen Personen ist im Rahmen der Methode nicht relevant.

Die Methode ist in unterschiedliche Phasen gegliedert, deren Ablauf eingehalten werden sollte. Innerhalb der Methode haben alle Wahrnehmungen der teilnehmenden Personen ihren Platz. Es gibt keine Rechtfertigungen. Erst nach einer kurzen Besinnungspause sind Gegenperspektiven und/oder Antworten möglich (vgl. ebd.).

3.1 Die Phasen im Überblick

Die Darstellung der Phasen erfolgt nach dem Vorbild von Schindler et al. (2013) – diese wurden jedoch vom Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln angepasst, um unterschiedliche Variationsmöglichkeiten im Rahmen von Reflexion im Praktikum, der Arbeit an der Hochschule, u.a. im Bereich Lehre und Beratung, zu ermöglichen.

- *Erste Phase:* Zunächst trägt der/die Ratssuchende ein konkretes Anliegen vor. Im Falle des kollegialen Feedbacks könnte hier beispielsweise nach der persönlichen Wirkung bei einer Präsentation oder nach der Wahrnehmung zur gelingenden Mitarbeit in einem Projekt gefragt werden (vgl. ebd.).
- *Zweite Phase:* Zwei (oder mehr) Feedbackgeber und Feedbackgeberinnen machen sich einzeln Notizen zum Anliegen – dies kann entweder im Nachhinein geschehen oder auch bereits in der stattfindenden Situation. In dieser Phase wird nicht gesprochen.

- *Dritte Phase:* Die beobachtenden und reflektierenden Kolleginnen und Kollegen tauschen sich zum Feedbackanliegen aus. Die Feedbacknehmerin/der Feedbacknehmer ist währenddessen anwesend und sitzt leicht abgewandt von den beratenden Kolleginnen und Kollegen. Die ursprüngliche Methode nutzt hier eine halb angelehnte Tür, um so eine noch größere räumliche Distanz zu schaffen. Die/der Ratssuchende hört schweigend zu, stellt keine Fragen und lauscht lediglich, wie die anderen Beteiligten sich zu dem vorgebrachten Anliegen äußern. Dies ist der Kern der Methode, welchem Teilnehmende im Rückblick oft eine sehr positive Wirkung zusprechen. Kritische Äußerungen sollten im Optimalfall positiv formuliert werden und um weitere Perspektiven ergänzt werden, um den Ratssuchenden möglichst vielfältige Deutungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Andersen 1994). Sprechende Personen äußern sich im Rahmen der Methode grundsätzlich in Form von Ich-Botschaften. Dabei geht es nicht um die Feststellung von Fakten oder Wahrheiten, sondern vielmehr um das eigene Empfinden, das der Themengeberin/ dem Themengeber neue Perspektiven eröffnen soll (vgl. Schindler et al. 2013).

Im Anschluss hat die Feedbacknehmerin/der Feedbacknehmer die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen. Eine Reaktion, womöglich Klarstellung oder Rechtfertigung des Gehörten, ist nicht unbedingt vorgesehen, kann aber bei Bedarf ermöglicht werden. Wichtig ist: Die Person hat zugehört und entscheidet selbst, welches Feedback für sie hilfreich ist und was mitgenommen bzw. verworfen wird. Im Gegensatz zu spontanen Kommunikationssituationen bietet die beschriebene Methode den Vorteil des strukturierten Vorgehens. Idealerweise werden beim Feedback sowohl wahrgenommene Erfolge als auch Herausforderungen formuliert. In informellen Gesprächen erfolgt Feedback unreflektierter und beschränkt sich bisweilen auf ein Lob oder auch Kritik. Oft werden hier nur einzelne Momente in den Blick genommen und die Feedbacksuchenden erhalten keine umfassende Rückmeldung. Während informelle Gespräche ihren Raum behalten, bietet das Reflecting Team eine Weiterentwicklung im Umgang mit Feedback. Die folgende Abbildung illustriert die beschriebenen Phasen im Überblick:



Abb. 1: Überblick der Phasen der Feedbackmethode

3.2 Einsatzmöglichkeiten in den Praxisphasen der Lehramtsstudiengänge

Das Reflecting Team kann in den unterschiedlichen Praxisphasen des Lehramtsstudiums zur Rückmeldung genutzt werden – sowohl durch Peers als auch durch Praktikumsgeber/Praktikumsgeberinnen. Im unterrichtlichen Kontext ist die Methode dann sinnvoll einsetzbar, wenn mehr als eine Person beobachtend im Unterricht anwesend ist. In manchen Praxissituationen sind mehrere

Studierende in Unterrichtsstunden präsent und können so die Methode gemeinsam gut nutzen. Auch videographierte Unterrichtsversuche können über das Reflecting Team rückgemeldet werden. Zum Abschluss eines Praktikums kann das Reflecting Team als Feedbackmethode gewinnbringend eingesetzt werden. Praktikantinnen und Praktikanten können so gemeinsam der Praktikumsstelle ein wertschätzendes Feedback über das geleistete Praktikum geben und umgekehrt.

Da Erfahrungen in Praktika oft handelnd, im Tun, stattfinden, kann die Eigenwahrnehmung durch das Reflecting Team um unterschiedliche Fremdperspektiven bereichert werden. Darüber hinaus ist das Reflecting Team im Rahmen eines Feedbacks zu erstellten Produkten denkbar – so zum Beispiel zu schriftlichen Reflexionsanlässen, zu Unterrichtsplanungen oder Portfolioeinträgen. Das Reflecting Team ist somit nicht auf konkrete Situationen beschränkt, sondern flexibel einsetzbar und zeichnet sich insbesondere durch seine hilfreiche Multiperspektivität aus, die ein ‚Mehr-Sehen‘ über den eigenen Standpunkt hinaus ermöglicht (vgl. Schindler et al. 2013).

3.3 Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Das Reflecting Team eignet sich hervorragend auch für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern. Diese haben im Rahmen der Methode die Möglichkeit das Geben und Nehmen von konkretem Feedback einzuüben und seinen Wert zu erkennen. Diese prozessbegleitenden und entwicklungsorientierten Feedbackphasen sind für die Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern bedeutsam. Dass das Einholen, Geben und Verarbeiten von Feedback zudem positive Effekte auf die Unterrichtsqualität hat, zeigte nicht zuletzt Hattie (2013). Im Rahmen einer modernen Form von Unterricht als Lernbegleitung kann Feedback so als eine alternative Form der Leistungsbewertung genutzt werden, um Reflexion anzuregen und die bewertende Situation hin zu einer beratenden zu lenken.

3.4 Einsatzmöglichkeiten in schulischen/außerschulischen Arbeitsfeldern

Im beruflichen Kontext ist regelmäßiges und wertschätzendes Feedback bedeutend, da Kolleginnen und Kollegen so eine Rückmeldung zu ihrer beruf-

lichen Performanz erhalten und die eigene Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung anderer abgleichen können. Dieses Feedback sollte im Sinne der gemeinsamen kollegialen Weiterentwicklung nicht nur im hierarchischen Sinne ‚von oben nach unten‘ geschehen, sondern vor allem auch auf Peer-Ebene als gemeinsames Führungsgespräch stattfinden, mit besonderem Blick auf das „wechselseitige Verhalten“ (Klaußner 2013, 199) Wenn im Beruf ein Projekt bearbeitet, eine Präsentation gehalten oder eine Veranstaltung geplant werden, nehmen Kolleginnen und Kollegen sowohl Gelungenes als auch Herausforderungen wahr. Beides kann durch die Methode Reflecting Team gespiegelt werden, sodass Reflexion möglich wird. Ähnlich wie im Praktikumskontext können akute Situationen mit dem Reflecting Teams beobachtet und rückgemeldet werden. Auch eine vergangene Sachlage oder Arbeitsphase kann mithilfe des Feedbacks noch mal in den Fokus gerückt werden. Die Feedbackgebenden sprechen über die Situation, die Kollegin/der Kollege ist im Raum anwesend, sitzt abgewandt und verfolgt das Gespräch. Sie/er kann das annehmen, was relevant erscheint und anderes verwerfen (vgl. Schindler et. al. 2013).

4. Reflecting Team konkret am Beispiel E-Teaching

Die Corona Pandemie hat die Gesellschaft sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich vor besondere Herausforderungen gestellt. Schulische Lockdowns und die daraus resultierenden Distanzunterrichtsphasen zeigten deutlich, dass viele Schulen im Bereich digitale Bildung noch nicht hinreichend aufgestellt sind. Das ZfL Köln hat daher eine Fortbildung entwickelt, die im Bereich E-Teaching Lehrkräften und Lehramtsstudierenden innovative Konzepte näherbringt.

4.1 Einbezug des Reflecting Team in der Fortbildungsreihe „E-Teaching“

Im Rahmen dieser Fortbildungsreihe wurde während des fünften und letzten Moduls die Methode des Reflecting Teams vorgestellt und angewendet – als Grundlage für gelingendes Feedback im Rahmen der gemeinsamen Professionalisierung.

Nach einer Vorstellung der Methode wurden im Modul die Teilnehmenden dazu aufgefordert eigens erstellte Unterrichtssequenzen zu präsentieren und anschließend dem Feedback der Kolleginnen und Kollegen zuzuhören. Dies erfolgte anhand der oben dargestellten Phasen der Reflecting Team Methode. Zum Abschluss konnten alle Teilnehmenden eine Evaluation der Methode entsprechend ihrer persönlichen Eindrücke abgeben.

4.2 Evaluationsergebnisse zur Methode

Die Gesamtevaluation der Fortbildung vermittelte zunächst einen allgemeinen Eindruck. Eine Mehrheit der Teilnehmenden empfand den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als sehr hilfreich, um die eigene digitale und/oder hybride Unterrichtssequenz zu gestalten. Speziell zur Methode Reflecting Team wurden darauffolgend noch eine oncoo-Abfrage sowie eine allgemeine Mentimeter-Abfrage zur Bedeutung von Feedback durchgeführt. Den Teilnehmenden stand eine siebenstufige Skala zur Verfügung – mit 7 als höchstem Zustimmungswert.

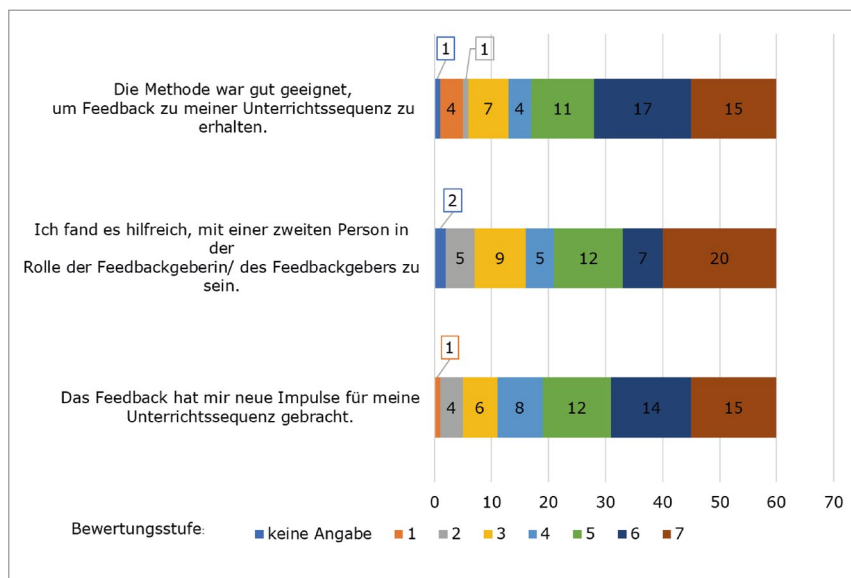


Abb. 2: Überblick der Ergebnisse einer Evaluation im Rahmen der E-Teaching Fortbildung

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Teilnehmenden mehrheitlich die Methode des Reflecting Teams als einen neuen Impuls für die eigene Unterrichtssequenz empfunden haben. Die Frage nach der Eignung der Methode zum Erhalt von Feedback wird ebenfalls von einer Mehrheit der Teilnehmenden positiv beantwortet. Die eigene Rolle der/des Feedbackgebenden wird ein wenig divergierender bewertet. Möglicherweise könnte dies damit korrelieren, dass die Konstellationen schulformübergreifend zusammengestellt wurden und die Teilnehmenden sich untereinander nicht kannten. Die Auswertung von Freitextantworten ergab, wie ungewöhnlich die Feedbackmethode sowohl für die Zuhörenden ist, die sich zunächst nicht äußern können und das Feedback nur aufnehmen – wie auch für die Feedbackgebenden, die sich der Präsenz der Beteiligten natürlich bewusst sind. Von den Teilnehmenden wurde während der Fortbildung an vielen Stellen die Überlegung angestellt, wie die Methode in Präsenz durchgeführt werden kann oder ob das Feedback z.B. auch alternativ aufgenommen werden kann, um es beispielsweise in Form eines Podcast wiederzugeben. Trotz variierender Durchführungsmöglichkeiten besteht in jedem Fall für alle Beteiligten die Möglichkeit aus der Methode das Feedback mitzunehmen, das persönlich als relevant erachtet wird.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Reflecting Team Methode für den Einsatz im Lehramtsstudium wie auch im weiteren beruflichen Kontext geeignet ist, um strukturiertes Feedback zu geben und zu empfangen. Bisherige Rückmeldungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften sind vielversprechend – weitere Evaluationen zum Einsatz der Methode bieten sich an, um Einsatzmöglichkeiten sowie mögliche Adaptionen in den Blick zu nehmen. Die Methode bietet eine Chance, wertschätzende und konstruktive Kommunikation zwischen Feedbacksuchenden und Feedbackgebenden zu ermöglichen.

Literatur

- Andersen, Tom (Hrsg.) (1994): Das reflektierende Team. In: Hargens, Jürgens (Hrsg.): Systemische Studien. Band 5. 3 Aufl. Dortmund.
- Hattie, John (2013): The power of feedback in school settings. In: Sutton, R. (Hrsg.): Feedback: The hand-book of criticism, praise, and advice, New York.
- Klaußner, Stefan (2013): Führung und Feedback: zwischen Reflexion und Retention; Überlegungen zur Konzeption von Führungsgesprächen. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung: ZfbF. Wiesbaden, Vol. 65. 2013, 2, S. 191–211.
- Pütter, Christiane (2019): Führung kann man lernen. Verfügbar unter: <https://www.cio.de/a/fuehrung-kannman-lernen,2892656> [13.05.2022]
- Schindler, Ingmar/Rohr, Dirk/Kricke, Meike (2013): Nach der Praxis Mehr-Sehen: die Methode des Reflecting Teams. In: Rohr, Dirk/Hummelsheim, Annette/Kricke, Meike/Amrhein, Bettina (Hrsg.): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Band 2., Münster/New York/München/Berlin.

2. Kompetenzentwicklung & Kommunikation von Lernenden

Kommunikation lernt man durch Kommunikation

Professionelle Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss neben den Fachinhalten immer auch kommunikative Kompetenzen theoretisch und praktisch vermitteln. Denn Unterrichten ist ein permanenter Kommunikationsprozess, der umso besser gelingt, je besser die Eigenkompetenz und Reflexionsfähigkeiten der Lehrpersonen ausgebildet werden. Aus Sicht der Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung wird ein Seminarkonzept zur Kooperativen Rhetorik vorgestellt, das im ersten Bachelor-Studienjahr auf das Eignungs- und Orientierungspraktikum vorbereitet.

1. Gesprächsfähigkeit als Voraussetzung gelingender Unterrichts-kommunikation

Lehren ist ein Sprechberuf. Deshalb sollen Lehramtsstudierende professionell Kommunikation und Rhetorik lernen (vgl. Pabst-Weinschenk 2016a). Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon in den 1950er Jahren hat z.B. der Reformpädagog Haase festgestellt „... das Unterrichtsgespräch in einer Klasse kann nicht besser sein als die Gesprächskunst des Lehrers ...“ (Haase 1953, 169) und von sprechwissenschaftlicher Seite wird spätestens seit den 1970er Jahren immer wieder darauf hingewiesen, dass die Gesprächsfähigkeit der Lehrperson Voraussetzung für die Vermittlung von mündlichen Kommunikationsfähigkeiten ist (vgl. H. und U. Geißner 1974). Seit der aktuellen Diskussion um die Bildungsstandards (2003) habe ich verschiedentlich darauf hingewiesen, dass zukünftige Lehrpersonen, wenn sie nach den Bildungsstandards unterrichten sollen, zumindest selbst diese Standards beherrschen müssen (vgl. Pabst-Weinschenk 2004; 2005), was leider nach meinen Lehrerfahrungen an verschiedenen Universitäten nicht selbstverständlich ist. Notwendig ist eine umfassende Gesprächsfähigkeit:

„Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstituieren vermag, daß damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich imstand ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“ (Geißner 1981, 129)

In dieser Definition werden nicht nur die verschiedenen Aspekte mündlicher Kommunikation, der Rollenwechsel sowie die ethische Dimension berücksichtigt, sondern auch das kooperative Moment als konstitutiv für gelingende Kommunikation bestimmt.

1.1 Die kooperative Kurzrede als didaktische Urfahrung

Das Konzept Kooperativer Rhetorik ist für die Vermittlungspraxis geeignet, weil die kooperative Haltung Voraussetzung für wertschätzende Kommunikation und eine zentrale Grundlage der kommunikativen Didaktik darstellt. Es geht also nicht nur um Methodenkompetenz, sondern um die Bildung einer authentischen Persönlichkeit, die in dialogischen Prozessen mit den Schülerinnen und Schülern *gemeinsame Sache machen kann*. Dazu ist es wichtig, die Kommunikationsbiografie der Studierenden immer mit zu reflektieren.

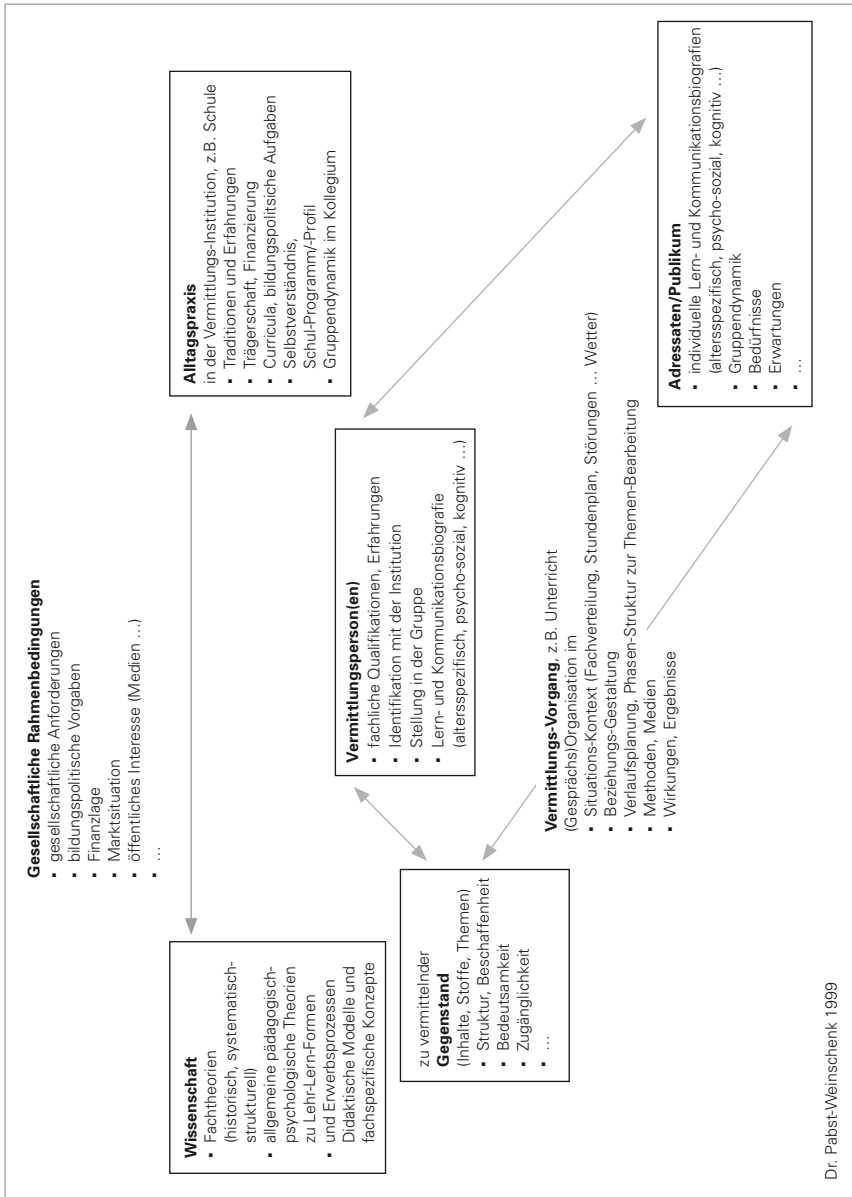
Wenn sich nicht unflektiert eigene Schulerfahrungen der Studierenden tradieren sollen, bedarf es spezifischer Übungen und vertiefender Reflexionen nach dem Grundprinzip der Dialogizität. Damit ist einerseits die Form von Bildungsprozessen gemeint: sie vollziehen sich im Gespräch, in dem die Beziehung zu den Lernenden immer grundlegend zu berücksichtigen ist. Andererseits ist mit Dialogizität auch die inhaltliche Orientierung bzw. der Einbezug des aktuellen Horizonts von Lernenden gemeint. Form und Inhalt dürfen in Kommunikation und Didaktik nicht auseinanderdividiert werden. Dialogizität beinhaltet demnach immer auch inhaltliche Bezüge, die in Form von Bestimmung der aktuellen Kommunikationssituationen in Planung, Realisierung und Reflexion sowie in Form von eigener persönlicher Geschichte in der Kommunikationsbiografie mit formalen Aspekten interdependent zusammenwirken. Dem entspricht auch das dreiseitige Kriterienmodell der Rede-Pyramide, das bei der Planung und Reflexion von rhetorischen Prozessen der

grundlegenden Orientierung dient (vgl. Pabst-Weinschenk 1995; 2000; 2003a; 2005a; 2009; 2011; 2011; 2016a; 2016b; 2020; Dies./Thiel 2012; Dies./Weinschenk 2019).

Bestimmend ist ferner ein konstruktivistisches Verständnis: Lernen wird als selbstgesteuerte, innere, konstruktive Tätigkeit aufgefasst. Deshalb ist die Handlungsorientierung ein grundlegendes Vermittlungsprinzip. Es geht also immer um ein *Learning by Doing*. Didaktisches Handeln muss erprobt, analysiert und evaluiert werden. Folgt man dem didaktischen Grundsatz *Von der Rede zum Gespräch* (vgl. Pabst-Weinschenk 1991) ist das Vorbereiten, Halten und Evaluieren einer Kurzrede für erwachsene Lernende eine elementare rhetorische *und* didaktische Übung. Dabei ist die Orientierung am Trichter-Modell (vgl. Pabst-Weinschenk 1995) zu empfehlen, weil sie wesentliche didaktische Fähigkeiten erfahrbar macht: Vom breiten Recherchieren zur Eingrenzung, bewussten Zielsetzung mit Auswahl und Legitimation der Auswahl bis hin zur lernendenorientierten Strukturierung des Ablaufs mit Medieneinsatz. Deshalb wird zu Beginn der Veranstaltung dieses Modell den Studierenden vorgestellt.

1.2 Das Didaktische Dreieck im Interdependenzgefüge

Rhetorische Grundmomente können am Didaktischen Dreieck (Stöcker 1970; Prange 1983; Meyer 1994) verdeutlicht werden: Vermittlung ist ein Kommunikationsprozess, in dem die Beziehung zwischen Vermittlungsperson und Lernenden grundlegend für das Lehren und Lernen von Sachverhalten ist. In der Rhetorik geht man immer von der Wirkung aus, das bedeutet, dass die Lernendenorientierung grundsätzlich als Bezug zu den Hörenden berücksichtigt wird: Wie spricht man das Publikum an? Wie holt man die Zuhörenden ab, wie motiviert man sie, wenn man sie überzeugen möchte? Deshalb sind Feedback und konstruktive Kritik in rhetorischen Lernprozessen unverzichtbar. Die Rednerpersönlichkeit gestaltet wie die Vermittlungsperson den Kommunikationsprozess. In seinem Redehandeln zeigt sich seine persönliche Gesprächsfähigkeit, die für die Lernenden immer auch Vorbildfunktion hat. Redner- wie Vermittlungspersonen wirken mehr oder weniger glaubwürdig, je nachdem wie kongruent sie ihre Inhalte präsentieren (Körpersprache und Sprechausdruck als Metamitteilung zu den Inhalten). Im Hinblick auf die



Dr. Pabst-Weinschenk 1999

Abb. 1: Didaktisches Interdependenz-Gefüge (Pabst-Weinschenk, Seminarfolie)

Sache stellen sich didaktisch-methodische Fragen: Was soll wie und warum vermittelt werden? Dem entsprechen in der Rhetorik *Inventio* und *Dispositio*, die in der Vorbereitung von Rede-Übungen besonders berücksichtigt werden. Bettet man den Vermittlungs-Vorgang in das gesamte didaktische Interdependenz-Gefüge ein, so müssen neben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor allem auch die Differenzen zwischen Wissenschaft und Alltagspraxis berücksichtigt werden.

2. Lehr-Lernkonzepte

In die Hochschuldidaktik gerade auch in den Lehramtsstudiengängen können aktuelle Vermittlungskonzepte wie etwa das *Dialogische Lernen* (vgl. Pabst-Weinschenk/Thiel 2012), das *Lernen durch Lehren* (vgl. Martin 1985; Grzega 2003) und das *Inverted Classroom Model* (vgl. Handke/Sperl 2012; auch Ruhr-Universität Bochum) integriert werden. Denn diese Modelle sind handlungsorientiert und konstruktivistisch und lassen sich sinnvoll mit der reformpädagogisch geprägten Kooperativen Rhetorik und ihrem Grundsatz *Learning by Doing* verbinden. Damit werden den Studierenden Alternativen zum herkömmlichen Frontalunterricht aufgezeigt und sie erleben diese (mit Kopf, Hand und Herz) selbst im Seminar. Dies halte ich für dringend erforderlich, bevor die Studierenden sich selbst in der Rolle der Lehrperson im Praktikum bewähren müssen. Denn wenn sie unter der Handlungsnotwendigkeit des Schulalltags keine Alternativen erlebt und reflektiert haben, liegt der Rückfall in den traditionellen Frontalunterricht der eigenen Schulzeit nahe. Das bedeutet, dass die Studierenden möglichst früh im Studium sich theoretisch und praktisch mit alternativen Konzepten und kommunikativen Befähigungen beschäftigen sollten. Angesichts der Fülle der Studieninhalte ist eine zentrale didaktisch-methodische Frage dabei: Wie können Lehramtsstudierende die notwendigen Kenntnisse, kommunikativen Erfahrungen und Kompetenzen mit möglichst geringem Zeitaufwand erwerben? Dazu wird im Folgenden ein Seminarplan vorgestellt. Mit diesem Seminarkonzept wird ein wesentliches Fundament gelegt für den Erwerb der Standards für Schulpraktische Studien, wie sie von Weyland et al. 2015 dargelegt worden sind.

3. Exemplarischer Seminarplan

Durch die konsequente Nutzung des *Inverted Classroom Model (ICM)* sowie Einheiten nach dem Konzept *Lernen durch Lehren (LdL)* kann die kostbare gemeinsame Zeit im Seminar für die Praxis gemeinsamer Übungen und anschließende Reflexionen genutzt werden. Die jeweils grau hinterlegten Zeilen geben die Aufgaben wieder, die die Studierenden für die nächste Sitzung vorbereiten.

Übungen/Methoden	Didaktisch-methodische Begründungen und Materialien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zum Einstieg: <i>Partner-Interviews</i> mit Erfahrungs- und Erwartungsabfragen ▪ Präsentation der jeweiligen Partner vor dem Plenum ▪ mit Video-Feedback und persönlichen rhetorischen Lernzielen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integration aller Teilnehmenden, aktive Teilnahme, Fundament einer vertrauensvollen Beziehungsebene in der Lerngruppe ▪ Erste Vortragssituation, Möglichkeit alle einmal zu hören als Grundlage für die Beratung bei den persönlichen Lernzielen ▪ Video, um Feedback nachvollziehen zu können, im Anschluss halten die Teilnehmenden persönlichen rhetorischen Ziele fest (Eigenverantwortung)
<i>ICM</i> : Erarbeitung grundlegender rhetorischer Kriterien nach dem System der <i>Rede-Pyramide</i>	Vgl. zum Einstieg: Pabst-Weinschenk (2016) und Lehrfilm (vertonte Präsentation)
<i>Fragegespräch in Kleingruppen zur Kommunikationsbiografie</i>	Entdecken des „roten Fadens“ in den prägenden Erfahrungen, Reflexion des eigenen Sprechstils
<i>ICM</i> : Grundlagen kooperativer Rhetorik (arbeitsteilig, <i>LdL</i>)	Die einfachste Form der <i>Redevorbereitung</i> (Lehrfilm), Strukturen für Rede-Rhetorik; Von der Rede zum Gespräch etc. (vgl. z.B. Pabst-Weinschenk 2011, 2011a, 2019, 2020; Dies./Thiel 2012; Dies./Weinschenk 2019)

<p><i>Sokratisches Gespräch</i> über die Nähe von (kooperativer) Rhetorik und Didaktik – Reflexion moderiert mit visualisiertem Ergebnis (vgl. Lüschow/Zitzke/Pabst-Weinschenk 2011); ferner Übung: <i>Kontrollierter Dialog</i> (vgl. Pabst-Weinschenk 2019a)</p>	<p>Impulse: Jmd. etwas beibringen heißt ihn überzeugen. „Am besten überzeugt man andere mit den Ohren, indem man ihnen zuhört.“</p> <p>Moderation zu den Vor- und Nachteilen des frontalen Unterrichtsgesprächs nach sokratischem Vorbild</p>
<p><i>ICM</i>: Redevorbereitungen (<i>LdL</i> zu rhetorisch-didaktischen Themen (selbst gewählt aus einer vorgegebenen Liste) (vgl. Pabst-Weinschenk 2003b)</p>	<p>Diverse Buchauszüge, selbst zu recherchieren!</p>
<p>Übung: die vorbereitete <i>Kurzrede</i> halten – mit Feedback und Video-Feedback, ggf. nach dem demokratischen Volksbildungskonzept von Drach (1932)</p>	<p>Planen, Halten und Reflektieren einer (Kurz-)Rede als elementare didaktische Übung (vgl. Auszug zum Volksbildungskonzept in Pabst-Weinschenk 2003b)</p>
<p><i>ICM</i> Muster von Rollenspielkarten mit Unterrichtsentwurf; Entwicklung eigener Rollenspielkarten</p>	<p>Vgl. Rollenspielkarten z.B. Achtnich/Opdenhoff, (1975); Pabst-Weinschenk (1994) und (2003) Rollenspielkarten nach Sinus-Milieus</p>
<p>Diskussion mit <i>Rollenspielkarten</i> (Zuteilung der Karten nach Zufallsprinzip; Wechsel, mehrere Runden)</p>	<p>Eigene Erfahrung und praktizierte Perspektive-Übernahme</p>
<p><i>ICM</i> die Gesprächsorganisation bei verschiedenen Debattenformaten vorbereiten</p>	<p>z.B. Debye-Göckler, G. (2011); Hauke/Pabst-Weinschenk (2019)</p>
<p>Alternative <i>Debattenformate</i> erproben und reflektieren</p>	<p>Vor- und Nachteile speziell von Amerikanischer Debatte und Jugend debattiert-Format erleben und reflektieren</p>
<p><i>ICM</i> Gesprächssteuerung mit Moderationstechniken</p>	<p>z.B. Lüschow/Pabst-Weinschenk/Zitzke (2011)</p>
<p>Durchführung von <i>Moderationen</i> zur Ideensammlung für mögliche Rhetorik-Schulprojekte</p>	<p>Brainstorming, Ideenspeicher etc. – Visuelle Transparenz, ohne frontale Dominanz</p>
<p><i>ICM</i> Entwicklung von Ideen für Rhetorik-Projekte, die anschließend in ausgewählten Schulen durchgeführt werden</p>	<p>Vertiefende Recherche</p>
<p>2 Sitzungen mit <i>individuellen Beratungen</i> zu den Projektplanungen in Gruppen mit Dozierendenbegleitung</p>	<p>Erleben und Beobachten Nicht-direktiver Gesprächsführung</p>

Literatur

- Achtnich, Elisabeth/ Opdenhoff, Hanns-Eckart. (1975): Rollenspielkarten. 2. Aufl., Gelnhausen/Freiburg/Brsg.
- Debye-Göckler, Gaby (2011): Debattieren In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl. München, 132–144.
- Drach, Erich (1932): Redner und Rede. Berlin.
- Geißner, Hellmut/Geißner, Ursula (1974): Sprecherziehung. Mündliche Kommunikation. In: Hannig, Christel (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Kronberg, 163–183.
- Geißner, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Kronberg 1981.
- Grzega, Joachim (2003): LdL in universitären Kursen – Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Internet-Ms.
- Haase, Otto (1953): Über das Gespräch. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 169–171.
- Jürgen Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012): Das Inverted Classroom Model. München.
- Lüschow, Frank/Pabst-Weinschenk, Marita/Zitzke, Elke. (2011): Gesprächsleitung und Moderationsmethodik. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl. München, 144–153.
- Martin, Jean-Pol (1985): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler – Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen.
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden, Bd. I. 6. Aufl., Frankfurt/M.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1991): ‚Von der Rede zum Gespräch‘. Zur Didaktik der rhetorischen Kommunikation in der Erwachsenenbildung. In: Lüschow, Frank/Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß. Festschrift für Elmar Bartsch. Frankfurt/M. 42–54.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1994): Klassendiskussionen mit Rollenspielkarten – ein Beitrag zur besseren Verständigung mit Andersdenkenden In: Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Brückenschlag. Von anderen lernen -miteinander handeln. Stuttgart, 123–139.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1995): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt/M. Neuauf. Alpen 2009.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2000): Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig. Reprint Alpen 2021.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003a): Förderung der Rede- und Gesprächskompetenz in einem Grundseminar zur Sprach- und Literaturvermittlung. In: Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Bd. 111, 183–200.

- Pabst-Weinschenk, Marita (2003b): Rede- und Gesprächskompetenz – Ein didaktisches Dossier zu einem Basismodul aus dem germanistischen Lehr- und Forschungsbereich Mündlichkeit. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf, 114–142.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003c): Diskutieren im Rollenspiel. In: Schulmagazin 5–10. H. 7/8, 21–24.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Bildungsstandards Mündliche Kommunikation. In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. München, 172–180.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2005a): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2005b): Sprechen und Zuhören. Standards für Lehrerinnen und Lehrer. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. 28. Jg., Nr. 9, Sept. 2005, Ausgabe Bayern, 301–303; ebenso: 16. Jg., Nr. 10, Okt. 2005, Ausgabe NRW, 276–278; 11. Jg., Nr. 1, Jan. 2006, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, 7–9; 16. Jg., Nr. 12, Dez. 2006, Ausgabe Niedersachsen, 336–338.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung – Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit antiker Tradition für den Deutschunterricht? In: die. Informationen zur Deutschdidaktik, H. 4, 20–31.
- Pabst-Weinschenk, Marita /Studierende (2010). Rollenspielkarten nach Sinus-Milieus. Verfügbar unter: <https://www2.hhu.de/muendlichkeit/Sprechkontakte/sinus-milieus-rolenspielkarten.pdf> [09.01.2022].
- Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.) (2011): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl., München.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2011a): Kooperative Rhetorik – kompakt. Alpen.
- Pabst-Weinschenk, Marita /Thiel, Bertram (2012): Dialogisch lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftspropädeutische Grundlagen für die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium. 2. Aufl., Alpen.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2016a): Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik. Göttingen.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2016b): Sprechen, dass man gut zuhören und verstehen kann. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 27–31.
- Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.) (2019): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2019a): Der Kontrollierte bzw. Konzentrierte Dialog. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 162–164.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2019b): Hörer*innenbezug erleben. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 139–141.
- Pabst-Weinschenk, Marita /Hauke, Kerstin (2019): Debattenformate und was man dabei lernt. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 165–171.

- Pabst-Weinschenk, Marita /Thiel, Bertram (2019): Kooperative Rhetorik als integraler Bestandteil im Seminarfach. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 130–137.
- Pabst-Weinschenk, Marita /Weinschenk, Markus (2019): Kurs-Konzept: Rhetorik online. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 146–156.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2020): Zur Relevanz der Elementarprozesse des Sprechens im Konzept Kooperativer Rhetorik. In: Kranich, Wieland (Hrsg.): Sprechwissenschaft heute. Baltmannsweiler, 56–73.
- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn.
- Ruhr-Universität Bochum. Was ist „Inverted Classroom“? Verfügbar unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/e-learning-technik-in-der-lehre/inverted-classroom/was-ist-inverted-classroom/> [01.09.2021].
- Stöcker, Karl (1970): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 13. Neubearb., erw. Aufl., München.
- Weyland, Ulrike/Schöning, Anke/Schüssler, Renate/Winkel, Jens/Bandorski, Sonja (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Leipzig, 5–16.

Gelingende Kooperation durch professions- übergreifende Kommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften

In diesem Beitrag wird anhand eines Projekts an der Universität Paderborn gezeigt, wie Professionelle Lerngemeinschaften dazu verwendet werden können, in der Lehramtsausbildung Kommunikations- und Kooperationskompetenzen auszubilden. Im Fokus stehen dabei die multiprofessionellen Anforderungen, die sich in inklusiven Settings ergeben.

1. Einleitung

Das Ziel einer inklusiven Schule rückt kommunikative Prozesse und Anforderungen im Schuldienst in den Fokus (vgl. Wenning 2018; Greuel 2016). Insbesondere die mit der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem einhergehende Perspektiverweiterung zugunsten interdisziplinärer und multiprofessioneller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen – ein wesentlicher Gelingensfaktor in inklusiven Settings (vgl. Lütje-Klose/Miller/Ziegler 2014) – birgt neue Herausforderungen. In aktuellen Modellen und Konzepten zur Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Settings werden daher spezifische (kommunikative) Kompetenzen beschrieben, die diese Art der Kooperation fördern sollen (vgl. z.B. Grosche/Fussangel/Gräsel 2020). Diese Kompetenzen sollten entsprechend in der Lehramtsausbildung vermittelt werden (vgl. Terhart 2002). Hier knüpft der vorliegende Beitrag an: Es wird ein Projekt im Rahmen der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung an der Universität Paderborn vorgestellt, in dem Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik und des Grundschullehramts in einer Professionellen Lerngemeinschaft (siehe Kap. 2.2) zusammenarbeiten. Ziel des Projekts ist es, die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit im Sinne der berufsbezogenen Kompetenzerwartungen für inklusive Settings (vgl. Grosche et al. 2020; Filipiak

2020a) zu fördern. Zunächst erfolgt eine theoretische Rahmung, in der die kommunikativen und kooperativen Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Settings zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden (siehe Kap. 2.1) und das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften vorgestellt wird (siehe Kap. 2.2). Im Anschluss wird die Umsetzung dieses Konzepts an der Universität Paderborn erläutert (siehe Kap. 3.). Nach einem kurzen Methodenteil (siehe Kap. 4.1) werden die Evaluationsergebnisse vorgestellt und diskutiert (siehe Kap. 4.2). Abschließend erfolgt ein kleiner Ausblick in Form eines Fazits (siehe Kap. 5).

2. Theoretische Rahmung

2.1 Kommunikation und Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings

„Inklusive Schule bedeutet mehr und intensivere Kommunikation mit mehr Akteuren als bisher.“ (Wenning 2018, 148). Nicht nur die Kommunikation mit der stark heterogenen Schülerschaft stellt in inklusiven Settings eine (neue) Herausforderung dar, sondern auch die erweiterten Kommunikationsanlässe in unterrichtlichen resp. unterrichtsaffinen Situationen (z.B. Teamteaching, Beratung, individuelle Förderung usw.) und -zielgruppen (z.B. sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, therapeutisches Personal, Jugendhilfe usw.) (vgl. Filipiak 2020b). Lütje-Klose und Urban (2004, 3) verstehen Kooperation in inklusiven Settings deshalb auch als kommunikativen „Aushandlungsprozess“ aller Beteiligten zugunsten einer optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler und verweisen so auf den engen Zusammenhang zwischen Kommunikation und Kooperation. Wenning (2018) nennt u.a. Kooperationskompetenzen als wesentliches, spezifizierendes Merkmal von Lehrkräftekommunikation in inklusiven Kontexten. Er weist in dem Zusammenhang auch darauf hin, dass durch die professionsübergreifende Kooperation unterschiedliche (Fach)sprachen und Denkmuster aufeinandertreffen, die von allen Beteiligten besondere kommunikative Kompetenzen erfordern (ebd.). Doch auch im Diskurs um (Lehrkräfte)-kooperation in inklusiven Settings kommt dem Thema Kommunikation besondere Bedeutung zu: Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) definieren in der Überarbeitung ihres bekannten

niveaustufenbasierten Kooperationsmodells hinsichtlich inklusiver Anforderungen (symmetrische) Kommunikation als zentrales Element der Kokonstruktion, welche die höchste Stufe von Kooperation in ihrem Modell markiert. Es gelingt Ihnen darüber hinaus herauszustellen, dass Kokonstruktion trotz (oder gerade wegen) des hohen Anspruchs die Art bzw. Ausprägung von Kooperation ist, die für die Arbeit in inklusiven Kontexten notwendig ist (vgl. Grosche et al. 2020). Als geeignete Methode, um Kokonstruktion zu realisieren, verweisen sie in Ihrem Artikel auf Professionelle Lerngemeinschaften.

2.2 Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)

PLG stellen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein etabliertes Instrument dar, um gemeinsames Lehren, Lernen und Arbeiten zu organisieren. Unter PLG werden in der Regel Zusammenschlüsse bzw. Kleingruppen von Lehrkräften verstanden, die miteinander und voneinander lernen (vgl. z.B. Buhren 2015). Obgleich es an empirisch abgesicherten Langzeituntersuchungen für die Wirksamkeit von PLG fehlt (Bonsen/Rolff 2006), gibt es Untersuchungen, die positive Effekte der PLG-typischen Merkmalscluster nachweisen (vgl. z.B. Rosenholtz 1991). In der Lehrerbildung spielen PLG bisher eine eher sekundäre Rolle. Erste Ansätze zeigen sich hier in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (Funke-Tebart 2020) sowie an den Schnittstellen zwischen Hochschule, Schule und ggf. ZfL, z.B. im Rahmen des Praxissemesters. Vergleicht man die typischen PLG-Merkmale mit den Voraussetzungen bzw. Kernelementen von Kokonstruktion (vgl. Grosche et al. 2020), wird deutlich, dass die PLG auch für die Umsetzung der kooperativen Anforderungen in inklusiven Settings in besonderer Weise geeignet erscheint (vgl. Tab.1):

Tab. 1: Merkmale PLG und Kriterien von Kokonstruktion

PLG-Merkmale nach Hord 2004	PLG-Merkmale nach Buhren 2015	PLG-Merkmale nach Bonsen et al. 2006	Kriterien von Konkonstruktion nach Grosche et al. 2020
	reflektierender Dialog	reflektierender Dialog	Reflexionsfähigkeit
	deprivatisierte Unterrichtspraxis	deprivatisierte Praxis	Bereitschaft zur Deprivatisierung
	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	Reziprozität; Vertrauen
gemeinsames Lernen und Anwenden des Gelernten	Fokus auf Lernen	gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen	
unterstützende Rahmenbedingungen;			Unterstützende Rahmenbedingungen
unterstützende und gemeinsam geteilte Führung			Egalität; Symmetrische Kommunikation
gemeinsam geteilte Praxis; geteilte Vision und Werte	gemeinsame handlungsleitende Ziele	geteilte Normen und Werte	Interdependente Ziele

Die Überschneidungen zeigen, dass die PLG ein hohes Potenzial hat, um so genannte „kokonstruktive Handlungen“ (Grosche et al. 2020, 471f.) und Prozesse zu initiieren und zu reflektieren und damit die für inklusive Settings notwendigen Kommunikations- und Kooperationskompetenzen zu entwickeln.

3. Didaktische Transformation

3.1 Organisatorische Struktur

Ausgangspunkt des Projekts ist eine PLG-Kooperation dreier Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Paderborn: Die Erstsemesterveranstaltung *Unterricht mit heterogenen Lerngruppen* im Lehramtsstudiengang für sonderpädagogische Förderung, das *Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im bildungswissenschaftlichen Master des Grund-*

schulstudiengangs sowie das *praxissemesterbegleitende Masterseminar im Fach kath. Religionslehre*. In der PLG treffen demnach nicht nur Studierende unterschiedlicher Lehramtstypen aufeinander, sondern auch unterschiedlicher Fächer sowie Studienabschnitte. Dadurch soll eine möglichst große Vielfalt an Expertisen und Zugängen ermöglicht werden, die dem späteren Arbeiten in einem multiprofessionellen Team nahekommt. Aus organisatorischen Gründen sowie aufgrund der Corona-Pandemie findet die PLG-Arbeit im virtuellen Raum innerhalb des universitätseigenen Learningmanagementsystems PANDA statt. Die drei Seminare innerhalb der PLG bleiben weiterhin als eigenständige Lehrveranstaltungen innerhalb der durch die jeweiligen Studienordnungen gesetzten Rahmenbedingungen bestehen, es werden allerdings drei gemeinsame PLG-Termine im Semesterverlauf geplant, an denen statt der regulären Seminarsitzungen die virtuelle seminarübergreifende PLG-Arbeit stattfindet. Für diese Termine wird die Gesamtgruppe in seminar gemischte Kleingruppen aufgeteilt. Jeder Termin wird von je einem Seminar für die gesamte PLG vorbereitet und verantwortet.

3.2 Inhaltliche Struktur

„Die Inhalte einer Lerngemeinschaft sind Probleme und Fragestellungen der täglichen (Unterrichts-)Arbeit, die bezüglich der umzusetzenden Innovation reflektiert werden.“ (Grosche et al. 2020, 471). Im Rahmen der vorliegenden PLG mussten gemeinsame Themen gefunden werden, die erstens in den Seminarverlauf aller teilnehmenden Veranstaltungen passen, damit die Studierenden im Rahmen ihres regulären Seminar auf den PLG-Termin vorbereitet werden können und eine inhaltliche Kontinuität gewahrt bleibt, zweitens mussten die Problemstellungen so differenziert gewählt werden, dass sich alle Studierenden trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen und Expertisen optimal einbringen können und drittens sollten die Aufgaben nicht ausschließlich durch Kookonstruktion lösbar sein, weil das wie bereits dargelegt ein sehr hohes Anspruchsniveau darstellt. Es wurde daher in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) sowie das ursprüngliche Niveaustufenmodell von Kooperation nach Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) ein eigenes Kompetenzmodell entwickelt, das verschiedene Qualitätsstufen von Reflexion mit kooperativen Kompetenzen in Beziehung setzt, ohne beide Ebenen zu vermischen (vgl.

Filipiak 2020a). Dadurch wird es möglich, Kooperationsniveaus qualitativ zu unterscheiden und Feedback zu geben, ohne das kooperative Verhalten der Studierenden zu bewerten – zumal sich dieses als Prozess der Beobachtung oft entzieht. Die drei Aufgabenstellungen innerhalb der PLG orientieren sich demnach an diesen in das Kompetenzmodell übernommenen Niveaustufen (vgl. Tab.2):

Tab.2: Aufgabenstellungen der PLG entlang der Niveaustufen

Stufe	Aufgabenstellung
Austausch	Die verantwortliche Seminargruppe erstellt Kurzfilme zum Thema „Was ist (für mich) Inklusion?“. Diese werden in den PLG-Kleingruppen mithilfe von Impuls- und Reflexionsfragen diskutiert.
Arbeitsteilige Kooperation	Die verantwortliche Seminargruppe (parallel in der Praxisphase) bringt Ihre Unterrichtsplanungen in die PLG ein. Die anderen Studierenden haben je nach Studiengang und -phase unterschiedliche (vorbereitet) Beratungs- und Analyseaufträge. In einer Feedbackrunde sollen die Planungen weiterentwickelt, erprobt und erneut reflektiert werden.
Konstruktion	Anhand eines Fallbeispiels einer beeinträchtigten Schülerin aus dem Vielfaltstableau, einer onlinebasierten Fallsammlung des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn (Backe-Neuwald/Berkemeier/Bücker 2017), soll mithilfe eines virtuellen Raumplanungstools ein inklusiver Klassenraum gemeinsam geplant und gestaltet werden.

4. Evaluation

4.1 Zur Methodik

Das Projekt konnte in zwei aufeinanderfolgenden Semestern durchgeführt werden. Dadurch ergibt sich eine Gesamtstichprobenzahl von 158 Studierenden (SoSe 20: N=89; WS 20/21: N=69). Rund 46% der teilnehmenden Studierenden waren Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes, die übrigen studierten ein Regelschullehramt – hauptsächlich Grundschullehramt. Neben dem fachlichen Kompetenzerwerb in den jeweiligen teilnehmenden Seminaren wurde die PLG-Arbeit evaluiert. Dabei wurde sowohl die Perspektive der Studierenden als Lernende berücksichtigt und mithilfe eines digitalen Frage-

bogens im Prä-Post-Design erhoben, als auch die Perspektive der Lehrenden. Diese wurde in Form einer reflektierenden Gruppendiskussion inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der PLG-Evaluation überblicksartig vorgestellt und diskutiert werden (siehe Kap. 4.2).

4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Durchschnitt konnten beide Kohorten in der Selbsteinschätzung ihre Kooperationsfähigkeit im Semesterverlauf steigern. Während bei der Wintersemester-Kohorte auch die Selbsteinschätzung der Kooperationsbereitschaft stieg, nahm diese im Sommersemester sogar minimal ab. Zur Interpretation der Ergebnisse ist zu sagen, dass die Studierenden bereits mit recht hohen Selbsteinschätzungswerten in den Lernprozess gestartet sind. Das kann in der bewussten Auswahl des Seminars begründet sein oder aber darin, dass kooperative Anforderungen zunächst als anspruchsvoll wahrgenommen werden (rund 21% aus beiden Kohorten zusammengenommen haben zugestimmt, dass die Diskussionen im Team angestrengt bzw. gestresst haben). Dem steht jedoch gegenüber, dass nur 12% aus beiden Kohorten (zusammengenommen) angaben, allein voraussichtlich zu besseren Arbeitsergebnissen gelangt zu sein. 58% stimmten zu oder voll und ganz zu, dass die PLG-Arbeit für ihre eigene Kompetenzentwicklung förderlich war und etwa genauso viele (61%) stimmten zumindest tendenziell zu von der Expertise der anderen PLG-Mitglieder profitiert zu haben. In den offenen Antworten wurde von den Studierenden überwiegend die Umsetzung der PLG im LMS kritisiert, welches für die PLG-Arbeit nur bedingt geeignet erscheint. Außerdem wurde es als anspruchsvoll empfunden, die PLG-Arbeit ausschließlich im digitalen Raum vorzunehmen. Das ist verständlich vor dem Hintergrund der ersten Pandemiephase. Insbesondere für die Kooperation innerhalb der PLG, welche ein hohes Maß an Vertrauen und Beziehungskultur erfordert, stellte das rein digitale Arbeiten einen schwierigen Einstieg dar. Hier wäre es sicherlich interessant – sobald möglich – auf hybride oder präsenste Arbeitsformen umzusteigen. Auch aus Sicht der Lehrenden stellte die PLG-Arbeit eine Umstellung in der Arbeitsweise dar, weil wesentlich mehr Absprachen und Anpassungen notwendig waren. Gleichzeitig konnten Synergieeffekte wesentlich stärker genutzt werden, die letztlich dem Lehr- und Lernprozess sowie der persönlichen

Professionalisierung der teilnehmenden Lehrenden zugutekamen. Die Kooperation unter den Lehrenden wurde von den Studierenden positiv wahrgenommen und kann hier sicherlich Vorbildcharakter haben.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die PLG-Arbeit ein geeignetes Instrument darstellt, um Kommunikations- und Kooperationskompetenzen für inklusive Settings zu entwickeln. Das vorliegende Projekt zeigt außerdem, dass sie Potenzial für einen Transfer in die universitäre Lehrkräftebildung hat. Durch eine PLG lassen sich schon im Studium Szenarien multiprofessioneller Kooperationssituationen simulieren und üben. Studierende werden dadurch frühzeitig mit diesen Kompetenzanforderungen konfrontiert und werden durch kokonstruktive Aufgabenstellungen dazu angeregt, mit Studierenden jenseits der eigenen Kohorte zusammenzuarbeiten. Dadurch entsteht eine problemorientierte Kommunikationssituation, die nur gemeinsam konstruktiv bewältigt werden kann. Die Herausforderung liegt hier in der Begleitung und Reflexion dieser Prozesse, damit die Kooperationsbereitschaft durch beispielsweise anstrengende oder negative Erfahrungen nicht nachhaltig sinkt. Gleichzeitig wäre eine obligatorische Implementation solcher Lehr- und Lernformate wünschenswert, um eben nicht nur Studierende mit ohnehin hoher Kooperationsaffinität zu erreichen. Dafür ist es notwendig, dass auch die auszubildenden Akteurinnen und Akteure in der Lehrerbildung kooperatives Lehren vorleben und bisherige Strukturen aufbrechen, um Rahmenbedingungen für begleitete Kooperation zu schaffen.

Literatur

- Backe-Neuwald, Dorothea/Berkemeier, Martin/Büker, Petra (2017): Inklusion vom Kind aus denken: Einsatzmöglichkeiten des Vielfaltstableaus im bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium. In: Greiten, Sylvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): „Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung“. Tagungsband zum Siegener Kongress „LehrerInnenbildung für Inklusion“. Waxmann, 186–195.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 167–184.
- Buhren, Claus G. (2015): Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In: Berkemeyer, Jana/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim und Basel, 160–184.
- Filipiak, Agnes (2020a): Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. In: QfI-Qualifizierung für Inklusion. Verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/21/82> [Zugriff 09.01.2022].
- Filipiak, Agnes (2020b): Zusammenarbeit an der Schule: Potenziale multiprofessioneller Teams nutzen. In: Dahlinger, Anita (Hrsg.): Lernen verstehen – Kompetenzen stärken: Impulse und Materialien zur schülerorientierten Förderung. Stuttgart.
- Funke-Tebart, Oliver (2020): Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: Kansteiner, Katja/Stamann, Christoph/Buhren, Claus G./Theurl, Peter (Hrsg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim, 261–274.
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröpstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205–219.
- Greuel, Norbert (2016): Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Beratung – Moderation. Stuttgart.
- Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 461–479.
- Hord, Shirley. M. (Hrsg.) (2004): Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities. New York.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83 (2), 111–123.

- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen, 6 (1), 69–84.
- Rosenholtz, Susan. J. (1991): Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools. New York.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1141683334/34> [Zugriff 09.01.2022].
- Wenning, Norbert (2018): Inklusive Schule und kommunikative Prozesse. In: Welzenbach-Vogel, Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in Der Schule. 2. Aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn, 123–151.

Differenzreflexive Kommunikation – Relevante Aspekte einer professionellen Lehrer*innenbildung

Sprache als Teil des Lehrkräftehandelns kann (unintendiert) diskriminierend sein. Die eigene Verstrickung in diese Handlungen muss reflektiert und schon in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zum Thema gemacht werden. Dazu bietet der folgende Beitrag kurze Impulse sowie einen Blick auf den aktuellen Lehramtsstudiengang der Technischen Universität Darmstadt.

Heterogenität und Differenzreflexivität sind zentrale Elemente der professionellen Lehramts(aus)bildung an der Technischen Universität Darmstadt. Anhand von kumulativen Praxisphasen in unterschiedlichen Lern- Lernsettings sollen Studierende „die eigenen Normalitätsvorstellungen reflektieren“ (Messerschmidt 2009, 141), um sich so der Realität von Diversität bewusst zu werden und diese sichtbar und bearbeitbar zu machen. Dies bezieht sich sowohl auf die Reflexion der eigenen Haltung als auch auf die Planung von didaktischen Arrangements, Lernziele, Inhalte, methodische Empfehlungen und die eigene Kommunikation. Gender- und differenzreflexive Kommunikation beschreibt in diesem Kontext einen wichtigen Aspekt professionellen Lehrhandelns: der Anspruch, die eigene Positionierung und Haltung sowie das eigene (Kommunikations-)Verhalten stets neu zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. Goel 2016).

1. Differenz und Reflexion

Differenz ist im Diskurs ein nicht abschließend definierter, aber dennoch in vielen Bereichen unserer Alltagssprache genutzter Begriff. Für diesen Beitrag ist ein reflexives Verständnis des Begriffs grundlegend: Differenz beschreibt eine Unterscheidung von mindestens zwei Begriffen vor einem gemeinsamen

Vergleichshorizont. Somit ist Differenz das Ergebnis von Unterscheidungsprozessen, die aus Normalitätsvorstellungen hervorgehen und sich binär zusammensetzen (vgl. Merl 2019). Reflexion wiederum ist ein zielgerichtetes Nachdenken über diese Normalitätsvorstellungen und Unterscheidungsprozesse, das eigene Handeln, aber auch über Handlungen anderer Personen, Situationen, Theorie und Praxis. So definiert Hager Reflexion als einen „vergleichenden Denkvorgang mit dem Ziel, Erkenntnisse über Vergangenes zu erlangen, die für anstehende Entscheidungen und Künftiges genutzt werden können“ (Hager 2009, 1). Dieser Prämisse folgt die differenzreflexive Lehrer*innenbildung an der Technischen Universität Darmstadt: Differenz(-kategorien) und darauf beruhende Aus- und Abgrenzungsmechanismen sollen durch die Reflexion der Praxiseinsätze wahrgenommen und hinterfragt werden, sodass zukünftige Lehrkräfte darin gestärkt werden, differenzreflexiv zu handeln und auf diese Weise Diskriminierung in der Schule entgegenzuwirken. Während viele Ansätze zu Diversitätsbewusstsein, Vielfaltssensibilität und Diversitykompetenz lediglich Verschiedenheit als Merkmale feststellen, mit denen umgegangen werden soll (vgl. Klenk und Langendorf 2016, Kleiner 2018), beinhaltet die differenzreflexive Lehre die kritische Auseinandersetzung mit der Konstruktion von zugeschriebenen Unterscheidungskategorien sowie der strukturellen Benachteiligung und der Systeme, die diese aufrechterhalten.

„Eine kritische Pädagogik der Differenzen befasst sich mit diesen Praktiken, also mit sich selbst: Sie befasst sich damit, wie pädagogisch Handelnde Andere anders machen, wie sie Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen festgemacht werden.“ (Messerschmidt 2017)

2. Differenzreflexivität und Kommunikation

Es kann nicht nicht kommuniziert werden (vgl. Simon 2009): eines der Axiome von Paul Watzlawick, das immer wieder zur Sprache kommt, wenn es um Kommunikation geht, sich jedoch neu entfaltet, wenn wir es auf die Schule beziehen. Denn insbesondere Lehrkräfte können nicht, nicht kommunizieren: die Körperhaltung, der Blickkontakt, wer (nicht) wahrgenommen wird, wer wie wahrgenommen wird, Bemerkungen und Bewertungen werden – ob be-

absichtigt oder nicht – kommuniziert. Gerade sprachliche Aussagen beinhalten oft implizite diskriminierende Botschaften, die auf Normvorstellungen beruhen und Differenzkategorien, gesellschaftliche Machtverhältnisse und stereotype Zuschreibungen (re)produzieren.

„Lehrpersonen orientieren sich [...] an ‚Normschülern‘ und ‚Normstudenten‘ hinsichtlich Klasse, Sprache, Hautfarbe, Religion, (Hetero)Sexualität [,Nicht-Behinderung] und (nicht vorhandener) Migrationsgeschichte.“ (Aygün et al. 2020, 81)

Dies hat zur Folge, dass Lehrkräfte einerseits Normvorstellungen folgen, aber auch Sprache als Instrument nutzen, um Schüler*innen zu normen, was nachhaltige und machtvollere Auswirkungen auf die Betroffenen haben kann. Die zwei nachfolgenden Beispiele verdeutlichen dies:

„Alle Mädchen sind gut in Kunst und alle Jungs in Mathe!“

Eine Absolutaussage, die sicherlich gesamtgesellschaftlich und auch in der Schule immer wieder getroffen wird. Hier erfolgt eine binäre Differenzierung von Geschlecht und Fähigkeiten. Geschlechtsstereotype werden kommuniziert, die aussagen, wie Frauen sein sollten und wie Männer sein sollten. Schüler*innen werden auf diese Weise bestimmte Interessen und Fähigkeiten zugeschrieben und andere abgeschrieben. Zudem werden diese Botschaften oft unbewusst adaptiert, was sich auf die Bildungs- und Karrierewege der Schüler*innen nachhaltig auswirken kann.

„Wie ist es denn bei euch?“

Eine gängige Frageform im Unterricht, die scheinbar darauf abzielt, die Heterogenität der Klasse einzubeziehen. Problematisch hierbei ist, dass die Frage Schüler*innen gestellt wird, denen aufgrund des Namens oder des Phänotyps, welche den Normvorstellungen der Lehrpersonen nicht entsprechen, zugeschrieben wird, dass sie ‚anders‘ sind, einer ‚anderen‘ Religion angehören oder aus einem ‚anderen‘ Land kommen. Es findet ein Othering-Prozess statt. Die befragten Schüler*innen werden ‚anders gemacht‘, was die Schulklasse in zwei

Gruppen einteilt: wir und die Anderen. Ein Mechanismus, der ebenfalls nachhaltige Auswirkungen auf die betroffenen Schüler*innen haben kann.

Die Beispiele verdeutlichen, dass Sprache „nicht neutral und nie harmlos“ (Castro Varela 2019, 3) ist. Zudem betonen sie die Notwendigkeit zur Ausbildung differenzreflexiver Lehrkräfte und die Förderung dieser Kompetenz noch vor dem tatsächlichen Einsatz in der Schule, aber auch den ständigen Reflexionsprozess im Berufsleben selbst.

3. Ausbildungspraxis an der TU Darmstadt

Gefördert durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. MINTplus) entwickelte die TU Darmstadt ihre Lehrer*innen(aus)bildung dahingehend weiter, dass neue Praxisphasen ins Studium integriert wurden und dabei eine neue außerschulische Praxisphase eingeführt wurde. Obligatorisch für alle Studierenden bietet diese Praxisphase II eine Alternative zum Praktikum in der Schule. Sie eröffnet die Möglichkeit, die eigene Lehrprofessionalität als qualifizierte Tutor*innen im Rahmen der Hochschullehre weiterzuentwickeln (vgl. Broj/Frey/Kühner-Stier 2019). Konkret bedeutet dies, dass Studierende Tutorien (unterschiedlichster Art) anbieten sowie Lehre und Bildungsprozesse für andere Studierende gestalten, beispielsweise vorlesungsbegleitende Fach Tutorien, Betreuung von Erstsemesterstudierenden im Mentoring Programm, Team- oder Projektmentor*innen in interdisziplinären Studiengangprojekten sowie in Laborversuchen. Der Lernort Universität als Ort praktischer Erfahrungen bietet den Studierenden eine Horizonterweiterung, einen Perspektivwechsel von der Schüler*innen- zur Lehrendenperspektive sowie eine intensive Phase der Reflexion der eigenen Lehrpersönlichkeit. Die Praxisphase II zielt dabei auf die Förderung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrkräfte durch den Fokus auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis. In Verbindung mit Reflexivität als zentralem Element professioneller Handlungskompetenz sollen die Studierenden für ihre spezifischen Praxiseinsätze vorbereitet werden und zudem die Möglichkeit erhalten, die praktischen Erfahrungen strukturiert und begleitet aufzuarbeiten. Das Modul strukturiert sich in eine allgemein vorbereitende Basisqualifizierung mit den Schwerpunkten auf Planung und Rolle, Kommunikation, Gruppenprozesse und Konfliktsitu-

ationen. Darauf folgt eine einsatzorientierte Vertiefung, die die Studierenden auf die fachspezifischen Herausforderungen am Einsatzort vorbereitet. Parallel zum Praxiseinsatz, in welchem die Studierenden hospitiert werden und Feedback erhalten, besuchen sie das Reflexionsseminar. In diesem wird auf Grundlage von pädagogischen Theorien eine Verbindung zu den eigenen Erfahrungen hergestellt.

3.1 Differenzreflexive Analyse der eigenen Praxis

In allen Bausteinen wird das Querschnittsthema Heterogenität adressiert, mit dem Ziel eine differenzreflexive Analyse der eigenen Lehrpraxis zu ermöglichen. In der Praxisphase II liegt dabei der Schwerpunkt auf der Reflexion der eigenen Lehre. Im Basis Seminar erfolgt dies beispielsweise mit einem Fokus auf die theoretische Vermittlung von methodisch und didaktischen Grundlagen zur Vorbereitung auf die eigene Lehrtätigkeit. Das Differenzreflexive Didaktische Dreieck (vgl. Klenk 2019) bietet den Studierenden dabei die Möglichkeit, die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Differenzkategorien wirkmächtig sind, theoretisch zu ergründen. Diese Erkenntnisse werden dann mit in den Praxiseinsatz genommen. Bei diesem können die Studierenden nun ihr theoretisches Wissen zur Analyse der eigenen Lehrerfahrungen nutzen. Individuelle Reflexionsbögen sowie videobasierte Fallvignetten kommen im Reflexionsseminar zum Einsatz. Persönliches, pädagogisch qualifiziertes Feedback unterstützt den individuellen Prozess zur (Weiter-) Entwicklung der professionellen Lehrpersönlichkeit der Studierenden, zu der die Reflexionsfähigkeit von Differenzkategorien sowie die eigene (Re)Produktion dieser gehören.

3.2 Impulse für die eigene Praxis

Zur Entfaltung einer differenzreflexiven (nach Balzter et al. 2017 einer kritisch de-konstruktiven) Professionalität (für Lehrkräfte) kann von drei Ebenen ausgegangen werden: historisch-systematisch, biografisch und theorie-praxis-reflektierend (vgl. Balzter et al. 2017). Anknüpfend an diesen interdependenten Dreischnitt können folgende Ebenen für die eigene Lehrpraxis festgehalten werden: (a) Wissen – (b) Selbstreflexion – (c) Praxisreflexion. Ausgehend von dieser Struktur werden abschließend kurze Impulse (vgl. Aygün, Belz 2021) gegeben, die zur Reflexion des eigenen Sprachhandelns anregen sollen, denn

wie oben ausgeführt, ermöglicht eine differenzreflexive Sprache Diskriminierungen in Schule zu reduzieren.

- a. Wissen: Fühle ich mich ausreichend informiert über Diskriminierungsformen? Welche Informationen benötige ich zusätzlich? Kenne ich aktuelle Selbstbenennungen, Aussprachen und Schreibweisen? Wo kann ich aktuelle Informationen dazu finden?
- b. Selbstreflexion: Welches Bild habe ich von den Schüler*innen? Wie wird dieses Bild produziert? Was beeinflusst dieses? Ist mir bewusst, dass implizite Stereotype mein Handeln in der Schule beeinflussen? Wie kann ich mir dieser bewusst werden? Wie sehen diese Stereotype und Vorurteile bei mir aus? Woher stammen diese? Wie kann ich diese reflektieren und revidieren? Welche Rollen spielen z.B. Geschlecht oder Hautfarbe für mich und meinen Unterricht? Bewerte ich Schüler*innen explizit oder implizit nach diesen Kategorien? Spreche ich sie unterschiedlich an?
- c. Praxisreflexion: Kann ich bei diskriminierenden (sprachlichen) Handlungen eingreifen? Was würde mir mehr Sicherheit in einer solchen Situation geben? Welches Material nutze ich in meinem Unterricht? Habe ich dieses kritisch untersucht z. B. mit einem Fokus auf stereotype Zuschreibungen? Kann ich dies im Unterricht ansprechen? Achte ich auf meine Sprache im Unterricht (sowie in Texten, Arbeitsblättern, Präsentationen)? Nutze ich Formulierungen, die alle Schüler*innen ansprechen? Nutze ich Beispiele, die vielfältige Personen abbilden?

Diese Impulse geben Anregung zur Reflexion des eigenen Sprachhandelns, um Lehramtsstudierende als zukünftige Bildungsmultiplikatorinnen und Bildungsmultiplikatoren schon früh auf die vielfältige Realität der Schule vorzubereiten. Eine differenzreflexive Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums bietet sicherlich keinen kompletten Schutz vor Diskriminierungen in Lehr-Lernsequenzen oder innerhalb der Institution, aber es lässt die Lehrpersonen aufmerksamer werden für die Bedeutung und für potenzielle Auswirkungen von Sprache, sowohl in Bezug auf die eigene als auch auf die Sprache beteiligter Personen. Wenn es zu problematischen Äußerungen durch andere kommt, ist auch der Umgang mit diesen Situationen Teil eines professionellen Lehr-

handelns. Dies zunächst zu erkennen und handlungsfähig zu sein, unterstützt die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache. Für die Aufarbeitung ist dann wichtig, in Kommunikation zu bleiben, nicht auf Einstellungen zu schließen, sondern in der Handlung zu bleiben und weiter miteinander zu sprechen.

Die Ausbildung einer differenzreflexiven Lehrprofession ist ein fortlaufender Prozess. Durch die Integration im Studium werden zukünftige Lehrpersonen zwar bereits vor dem Referendariat für Diskriminierung sowohl inner- als auch außerhalb der Institution Schule sensibilisiert, um handlungsfähiger in die Schulpraxis zu starten. Allerdings ist dieser Prozess nie abgeschlossen, sondern erfordert gerade in der Praxis stetige Reinvestition von Zeit und Aufmerksamkeit.

Literatur

- Aygün, Derman/ Belz, Lea (2021): Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(3, 1/2021), S. 190–212.
- Aygün, Derman/ Freieck, Lisa/ Kasatschenko, Tatjana/ Zitzelsberger, Olga (2020): Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. In: Aichinger, Regina/ Linde, Frank/ Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hrsg.): *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.15/Nr.3, Graz/Österreich, S. 77–93.
- Balzter, Nadine/ Klenk, Florian Cristobal/ Winkler, Christine/ Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzter, Nadine/ Klenk, Florian Cristobal/ Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 213–232.
- Broj, Felix/ Frey, Sonja/ Kühner- Stier, Bärbel (2019): Professionstheoretische Zugänge. Von der Notwendigkeit und der Schwierigkeit einer theoretischen Grundlegung. In: Zitzelsberger, Olga et al. (Hrsg.): *Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive*. Bielefeld, S. 35–38.
- Castro Varela, María do Mar (2019): Rassistische Sprechpraxen – Kontinuitäten und Widerstand. In: *Überblick*. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Nr.2/2019, S. 3–6.

- Goel, Urmila (2016): A.3 Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: AG Lehre/Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt-Universität zu Berlin: Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies, S. 39–47.
- Hager, Christina (2009): Selbstreflexion. Pädagogische Hochschule Wien. Verfügbar unter: https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6. – Selbstreflexion-DE.pdf [22.01.2022]
- Kleiner, Bettina/ Klenk, Florian Cristobal (2018): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hrsg.), Queer-theoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto, S. 97–119.
- Klenk, Florian (2019): Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/328687838_Auf_den_Spuren_einer_gender-_und_differenzreflexiven_Didaktik_-_nicht_nur_in_der_Informatik [22.01.2022]
- Klenk, Florian Cristobal/ Langendorf, Lisa-Marie (2016). Pädagogische Genderkompetenz. Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 3). Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien. Opladen/Berlin & Toronto, S. 121–133.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. 1. Aufl. Frankfurt a. M. MINTplus²: Systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung im Umgang mit Digitalisierung und Heterogenität. Förderkennzeichen: 01JA1814
- Simon, Walter (2009): GABALs großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation. 5. Auflage. Offenbach.

Stark im Praxissemester – ein Workshopkonzept zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen von Studierenden im Kontext divergierender Erwartungshaltungen im Praxissemester

Unreflektierte Erwartungen und nicht gelingende Kommunikation zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Studierenden im Praxissemester können zu konfliktreichen Situationen während der Praxisphase führen. Im Folgenden wird das Workshopkonzept Stark im Praxissemester der Bielefeld School of Education vorgestellt, das Studierende für diese Zusammenhänge sensibilisiert und darauf vorbereitet.

1. Ausgangslage

Das Praxissemester im Master of Education ist das dritte Praxiselement im Lehramtsstudium. Als letzte und längste Praxisphase vor dem sich an das Studium anschließenden Vorbereitungsdienst wird es von den Studierenden häufig mit Spannung erwartet. Hierbei mischen sich Unsicherheit und Vorfreude in Bezug auf bevorstehende Aufgaben sowie die kommende Praxiserfahrung im Allgemeinen (vgl. Schüssler/Keuffer/Günnewig/Scharlau 2012) mit oftmals diffusen Erwartungen (vgl. Heinrich 2016). So formuliert Heinrich in einer Interviewstudie zum Praxissemester, dass der Eindruck gewonnen werden könne, dass es Studierenden im Vorfeld an die Praxisphase schwerfiele, konkrete Erwartungen zu formulieren. Er führt dies auf die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure (Hochschule, ZfSL und Schule), mit denen die Studierenden zu diesem Zeitpunkt konfrontiert werden, zurück. Der Wunsch nach einer guten Beratung sowie der „Sehnsucht nach einem ‚Gewollt-werden‘ in der Schule“ (ebd., 235) scheint hingegen vielen Studierenden inhärent zu sein. Heinrich verweist bei der Auswertung der

Interviewstudie darauf, dass hier keinesfalls der Anspruch der Generalisierbarkeit bestünde.

Mentorinnen und Mentoren, die die Begleitung des schulischen Praxissemesters übernehmen, wird hierfür eine besonders relevante Rolle zugesprochen, da sie beispielsweise die Studierenden beim Ankommen im schulischen Kollegium unterstützen (vgl. Schöning/Schwier/Weßel/Wiegelmann 2017). In Nordrhein-Westfalen sind zur Ausübung dieser Tätigkeit keine verpflichtenden Fortbildungsangebote vorgesehen, weswegen anzunehmen ist, dass die Mentorinnen- und Mentorentätigkeit äußerst heterogen gestaltet wird und eng mit den betreuenden Lehrkräften, ihren sonstigen schulischen Tätigkeiten sowie deren impliziten und individuellen Vorstellungen verknüpft ist.

Dass die auf diesen Voraussetzungen basierende Betreuung teils mit Spannungen zwischen den Akteuren verbunden sein kann, erscheint offensichtlich. Werden diese nicht unter den Akteuren selbst geklärt, dann kann die Hochschule, als weitere betreuende Instanz, in die Beratung einbezogen werden. Dies geschieht oftmals durch die Studierenden, die im direkten Beratungsgespräch äußern, sie fühlten sich innerhalb des Kollegiums nicht willkommen, die Betreuung wäre nicht ausreichend oder sie fühlten sich von den schulischen Akteuren missverstanden. Als Gründe dafür benennen sie exemplarisch Situationen wie die, dass spontane Unterrichtshospitationen unerwünscht wären, sie keinen eigenen Schlüssel bekommen hätten oder – allgemeiner – dass die Situation vor Ort sich anders darstellte, als erwartet.

2. Der Workshop *Stark im Praxissemester*

So unterschiedlich die konkreten Beratungsanlässe wie Gründe für bestehende Konflikte sind, scheint es aus Perspektive der Autorinnen so, als läge der Kern der Differenzen oftmals an Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Beteiligten, deren Ursache in ungeklärten Erwartungen sowie der Personen inhärenten Theorien zu bestimmten Situationen liegt. Ein Eindruck im Vorfeld der Planung des folgenden Workshopkonzepts war daher, dass nicht kommunizierte Erwartungen und Wünsche auf Seiten der Beteiligten teils zu einem diffusen kommunikativen Verhältnis führen und damit letztendlich in einem Konflikt münden können. Für die beteiligten Akteure bedeutet dies,

dass Wege gefunden werden müssen, die das Praxissemester trotz unterschiedlicher Perspektiven und Erwartungen zum Gelingen führen. Hierfür stellt das im Folgenden vorgestellte Konzept eine Möglichkeit dar.

2.1 Ziele und strukturelle Überlegungen

Ausgehend von diesen Beobachtungen und Überlegungen begann an der *Bielefeld School of Education* (Universität Bielefeld) die Konzeption eines Workshopangebots für Studierende kurz vor dem Praxissemester. Ziel von *Stark im Praxissemester* ist es, die Studierenden für den Schulalltag wie auch für ihre Rolle als Praktikantin und Praktikant zu sensibilisieren, Reflexionsanregungen zu geben und den Perspektivwechsel hin zur angehenden Lehrkraft anzuregen. Aufgrund der beobachteten Verknüpfung von Erwartungshaltungen, Kommunikations- und Konfliktstrategien stellen diese den inhaltlichen Schwerpunkt dar. Das Angebot trägt darüber hinaus dazu bei, etwaigen Konflikten im Praxissemester vorzubeugen, beziehungsweise zeigt konkrete Möglichkeiten eines adäquaten Umgangs mit diesen auf. Theoretische Rahmung bieten Inputs zu subjektiven Theorien, Rollenerwartungen sowie Kommunikationstheorien. Fallbeispiele, die Situationen im Schullalltag nachempfunden sind sowie Reflexions- und Gesprächsübungen, die von den Studierenden durchgeführt werden, dienen der aktiven Auseinandersetzung mit dem Gelernten. Da die Thematik des Formats ein gewisses Vertrauen zwischen den Teilnehmenden wie auch zu den Fortbildnerinnen verlangt, beschränkt sich die Teilnehmendenzahl auf maximal zwölf Personen. So erscheint es möglich, innerhalb der vierstündigen Veranstaltungsdauer einen Rahmen zu schaffen, in dem eigene Herausforderungen und Sorgen in Bezug auf die bevorstehende Praxisphase benannt werden können. Durchgeführt wird die Veranstaltung gemeinsam von den beiden Autorinnen. Während der Pandemie wurde der Workshop digital durchgeführt. Da die Autorinnen aber die Fortsetzung als Präsenzangebot anstreben, erfolgt im Weiteren die Konkretisierung des Workshops anhand dessen.

2.2 Beschreibung und Konkretisierung

Einstieg des Workshops bildet zunächst ein Austausch der Teilnehmenden über ihre Erwartungen und Wünsche an das Praxissemester sowie die stattfindende Veranstaltung. Hierbei liefern die genannten Aspekte teilweise erste Hinweise auf – oftmals unbewusste – problematische Annahmen oder Perspektiven, auf die gegebenenfalls im Verlauf der Veranstaltung verwiesen werden kann, um sie bearbeitbar zu machen.

In dem folgenden ersten Baustein (*Rollen-erwartungen und Subjektive Theorien*) wird die Reflexion der eigenen Erwartungen, Wünsche und Vorstel-



Abb. 1: Arbeitsblatt
Zeitreise der Erwartungen

lungen in Bezug auf die anstehende Praxisphase fokussiert. Des Weiteren wird ein Einblick in potenzielle schulische Gegebenheiten und Bedingungen ermöglicht sowie der Blick auf etwaige schulseitige Erwartungen eröffnet. Hierfür sind die Studierenden zunächst aufgefordert, sich im Rahmen einer individuellen Zeitreise der eigenen Erwartungen (vgl. Abbildung 1) mit diesen auseinanderzusetzen, um sie so einerseits bewusster werden zu lassen und sich andererseits dem eigenen Anteil bei der Erfüllung dieser gewahr zu werden. Der methodische Ansatz folgt dabei einem Impuls von Sonntag et al. (vgl. Sonntag/Rueß/Ebert/Friederici/Schilow/Deicke 2017).

Weiteres Ziel ist, dass die Studierenden danach konkrete Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen an das bevorstehende Praxissemester verbalisieren können und diese so für sich bearbeitbar machen. Hierbei zeigt sich in den Workshops oftmals eine starke Adressierung an die Mentorinnen und Mentoren, denen eine besondere Rolle für ein erfolgreiches Absolvieren der Praxisphase durch die Studierenden zugeschrieben wird. Dies entspricht den zuvor geschilderten Ausgangsüberlegungen (vgl. Schöning et al. 2017).

Um die Studierenden an dieser Stelle mit möglichen schulischen Erwartungen und Gegebenheiten zu konfrontieren – die ihnen aus Sicht der Autorinnen oftmals weniger zugänglich sind – folgt nun die Bearbeitung eines Fallbeispiels in Form eines fiktiven Dialogs zweier Lehrkräfte. In diesem Gespräch über die anstehende Betreuungsaufgabe der Praxissemesterstudierenden werden Themen wie die antizipierte Unvereinbarkeit der diversen schulischen Anforderungen mit einer adäquaten Betreuung der Studierenden und bereits gemachte negative Erfahrungen in zurückliegenden Praxisphasen aufgegriffen. Davon ausgehend sind die Workshopteilnehmenden aufgefordert, die Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen der Mentorinnen und Mentoren zu antizipieren, um zu überlegen, wie es möglicherweise zu Missverständnissen zwischen den Akteuren kommt. Die entstandene Visualisierung (vgl. Abbildung 2) der teils differierenden Vorstellungen bietet den Ausgangspunkt für einen vertieften Austausch über die Relevanz von Erwartungen in Bezug auf entstehende Konfliktsituationen.

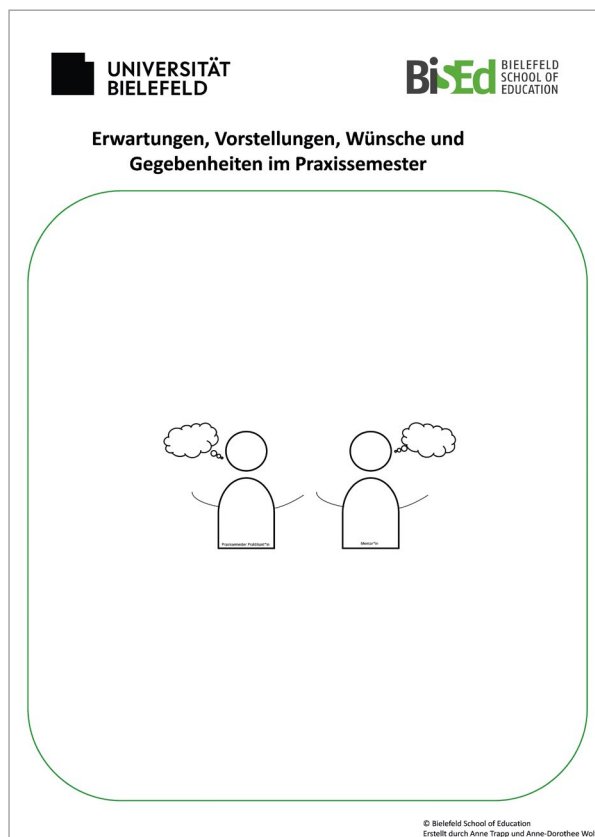


Abb. 2: Arbeitsblatt zu den Erwartungen und Wünschen der Akteure

Neben der Auseinandersetzung mit Erwartungen steht die Vergegenwärtigung von eigenen subjektiven Theorien im Kontext des Praxissemesters für die Studierenden in dieser Workshopphase im Fokus. Subjektive Theorien können wie ein Filter auf unsere Wahrnehmung wirken und bedingen unsere Handlungen wie Annahmen oftmals unbewusst (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988). Eine Sensibilisierung für die Tragweite dieser teils nur implizit bewussten Theorien geschieht durch die Bearbeitung von Fallbeispielen, die Situationen beschreiben, in denen einseitige Situationsdeutungen entstehen, die in ihrer Folge handlungsleitend sind und dadurch Konfliktsituationen bergen (vgl. Wahl 2006).

Der zweite Baustein widmet sich explizit dem Thema *Kommunikation*. Dieses ist, so die Perspektive der Autorinnen, der Dreh- und Angelpunkt für eine von den Studierenden als gelungen empfundene Betreuung während des Praxissemesters. Bei Konfliktberatungen im Kontext des Praxissemesters stellen sie wie bereits eingangs dargestellt immer wieder fest, dass eine missglückte bzw. mangelnde Kommunikation den Grundstein des Konflikts bildet. Gegenstand des Bausteins ist somit die Wiederholung bereits bekannter Kommunikationstheorien und -strategien. Anhand von Visualisierungen und begleitenden Übungen wiederholen die Studierenden bekannte Theorien in Kleingruppen und erhalten Gelegenheit, deren Inhalte zu vertiefen. Hierdurch wird eine situationsgebundene Anwendung von Kommunikationsstrategien während der Praxisphase angebahnt.

Der dritte Baustein zum Thema *Konflikte* knüpft unmittelbar an die ersten beiden Bausteine an. Nachdem den Teilnehmenden ihre sowie mögliche Erwartungen der schulischen Akteure bewusster werden konnten und sie gelungene Kommunikationsstrategien wiederholt haben, wenden sie dieses Wissen nun an. Dies erfolgt anhand eines Fallbeispiels, in dem eine exemplarische Beratungssituation zwischen einer betreuenden Lehrkraft und einem Praxissemesterstudierenden beschrieben wird. Das Beispiel ist so angelegt, dass mögliche Stolpersteine, wie z.B. divergierende Perspektiven auf eine durchgeführte Unterrichtsstunde, einer Beratungssituation aufgezeigt werden. Aufgabe der Teilnehmenden ist es dabei zunächst, mögliche Schwierigkeiten zu identifizieren und zu reflektieren, weshalb diese zu einem potenziellen Konflikt beitragen können. In einem zweiten Schritt sollen sie in Kleingruppen ein an das Fallbeispiel angelehntes Beratungsgespräch simulieren und dabei die Rollen Mentorin bzw. Mentor und Praxissemesterstudierende bzw. Praxissemesterstudierender einnehmen. Zusätzlich nimmt eine dritte Person eine beobachtende Rolle ein, um die anschließende Auswertung des Gesprächs zu unterstützen. Dabei haben die Gruppen das Ziel, dass das Gespräch konfliktfrei verläuft und die beiden Beteiligten die individuelle Perspektive sowie die relevanten Beratungsaspekte einbringen können. In der den Baustein abschließenden Plenumsphase thematisieren die Workshopteilnehmenden die unterschiedlich stattgefundenen Gesprächsverläufe sowie erlebten und nachempfundenen Perspektiven. Damit einhergehende Herausforderungen werden

mit den Teilnehmenden reflektiert. Die Studierenden signalisieren dabei oftmals eine verstärkte Sensibilisierung in Bezug auf die Herausforderung der Mentorinnen und Mentoren, kritische Aspekte während einer Beratung so anzusprechen, dass das Gegenüber diese nicht negativ auf die eigene Person bezieht.

Die Ausgangsphase des Workshops bildet eine individuelle Zielformulierung durch die Teilnehmenden, in der sie ein konkretes Vorhaben in Bezug auf die anstehende Praxisphase für sich benennen und notieren, um dies zeitnah umzusetzen. Die Evaluation der Veranstaltung schließt das Angebot ab.

3. Evaluation

Die begleitende Evaluation des Formats erfolgt als quantitative Erhebung. Mittels eines Fragebogens, den die Teilnehmenden unmittelbar nach der Durchführung erhalten, werden Rückmeldungen zu den Themen persönliches Lehramtsstudium, Erwartungen an den Workshop, Umsetzung der Inhalte und organisatorische Aspekte erfragt. Der Fragebogen enthält offene, halb-offene und geschlossene Fragen. Im Zeitraum von Mai 2019 bis Juli 2021 sind sechs Workshoptermine in die Evaluation eingeflossen. Von 55 Workshopteilnehmenden haben sich 39 Personen an der Evaluation beteiligt.

In der Evaluationsauswertung zeichnet sich ab, dass die teilnehmenden Studierenden das Angebot *Stark im Praxissemester* nutzen wollen, um sich durch alle zur Verfügung stehenden Angebote auf die Praxisphase vorzubereiten. Eine Studierendenstimme aus der Befragung formuliert dazu: „Da ich andere Praktika mit einem unsicheren Gefühl begonnen habe, habe ich diesen Workshop als Chance gesehen, vorab ein paar Werkzeuge zu sammeln, die nicht mit der Organisation zu tun haben“ (unveröffentlichte Evaluationsergebnisse).

Die Perspektive auf die im Workshop angebotenen und durchgeführten Inhalte zeigt, dass das Angebot von den Studierenden als gewinnbringend eingeschätzt wird: „Ich habe weniger erwartet, aber fand es sehr gut und es hat viele Fragen beantwortet“ (ebd.).

Anknüpfend an die Ausgangsüberlegung, dass misslingende Kommunikationsverläufe häufig im Kontext ungeklärter Erwartungen und damit einhergehender Haltungen entstehen, enthält die Evaluation einen Themenblock

zum Aspekt *Erwartungen*. Die Teilnehmenden werden zunächst danach gefragt, wie wichtig ihnen bestimmte Ziele bei der Anmeldung sind und anschließend, inwieweit es im Workshop gelingt, diese zu bearbeiten. Zur Bewertung der Aussagen steht eine 6-stufige Antwortskala zur Verfügung. In Abbildung 3 sind die Mittelwerte für die Bewertung von drei ausgewählten Nennungen abgetragen. Die Werte deuten an, dass die befragten Teilnehmenden den Items bereits bei der Anmeldung eine hohe Relevanz zusprechen. Weiterhin zeigt sich, dass die Bewertungen der Studierenden zu der Frage, inwieweit es im Workshop gelingt, die Themen zum Aspekt Erwartungen zu bearbeiten, sehr positiv ausfallen. Die Evaluation zeigt somit, dass die intendierten Ziele des Workshops in ihrer grundlegenden Ausrichtung erreicht werden.

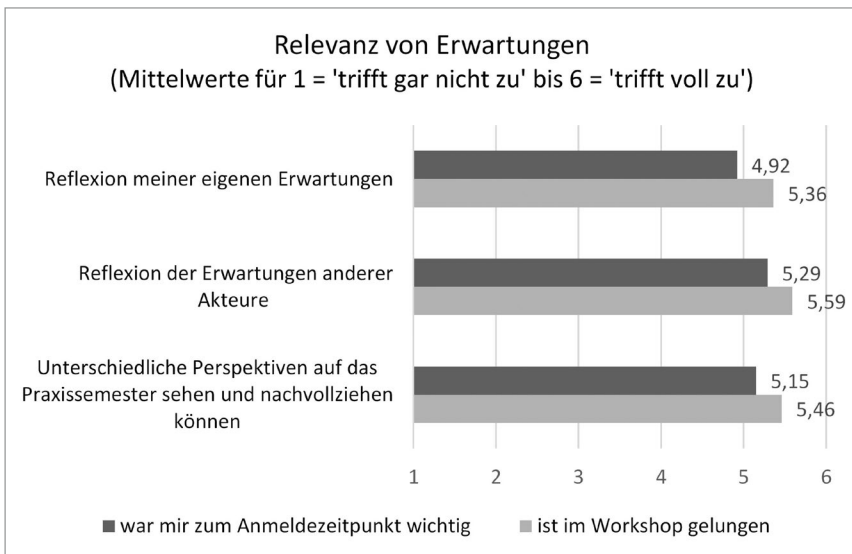


Abb. 3: Evaluationsergebnis zu der Relevanz von Erwartungen

4. Fazit und Ausblick

Das Praxissemester als längste schulisch verortete Ausbildungsphase vor dem Referendariat kann, wie in dem Artikel aufgezeigt, die Akteure vor vielerlei Herausforderungen stellen. Grundlage einiger entstehender Konflikte bilden kommunikative Prozesse, die wiederum von divergierenden Erwartungen und Vorstellungen an die Praxisphase geprägt sind. Der vorliegende Artikel beleuchtete dahingehend das Workshopkonzept *Stark im Praxissemester* der *Bielefeld School of Education* (Universität Bielefeld), dessen Ziel es ist, dass Studierende sich mit ihren eigenen sowie den Erwartungen der beteiligten Akteure auseinandersetzen, unbewusste subjektive Theorien bewusst(er) werden und basierend auf kommunikationstheoretischer Reflexion Wege einer gelingenden Kommunikation mit Mentorinnen und Mentoren aufgezeigt werden. Die bisherigen Erfahrungen und Evaluationen zeigen auf, dass es dem Format gelingt, die Teilnehmenden entsprechend zu sensibilisieren und ihnen Wege des Umgangs damit aufzuzeigen. Um nicht nur den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, diese Gegebenheiten in den Blick zu nehmen, entsteht aktuell ein ergänzendes Angebot für die Mentorinnen und Mentoren der Praxisphasen an der *Bielefeld School of Education* mit dem Ziel des Austauschs der schulischen Akteure untereinander (vgl. Fischer 2008), der Sensibilisierung für den Umgang mit unterschiedlichsten Studierendentypen im Kontext von Beratungsgesprächen (vgl. Košinár 2020) sowie für die Relevanz von verbalisierten Erwartungen zu Beginn einer Praxisphase. So sollen zwei der Hauptakteure für Aspekte gelingender Kommunikation sensibilisiert werden.

Literatur

- Fischer, Dietlind (2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. In: Schulverwaltung spezial, 10, H.1, 38–40.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Heinrich, Martin (2016): Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In: Lähnemann, Christiane/Leuthold-Wergin, Anca/Hagelgans, Heike/Ritschel, Laura (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster.
- Košinár, Julia (2020): Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Herausforderungen und neue Erkenntnisse für die Schulpraktischen Studien. In: Schöning, Anke/Winkel, Jens: Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Leipzig, 17–43.
- Schöning, Anke/Schwier, Volker/Weßel, Hella/Wiegelmann, Karen (2017): In der Schule – Begleitung Forschenden Lernens durch MentorInnen. In: Weyland, Ulrike/Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Gold, Johanna (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn, 215–224.
- Schüssler, Renate/Keuffer, Josef/Günnewig, Kathrin/Scharlau, Ingrid (2012): „Praxis nach Bezug?“ – Praxisbezug und Professionalität in den subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, Dorit/Crible, Lucien/Hascher, Tina (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analyse, Perspektive und Forschung. Immenhausen, 141–164.
- Sonntag, Monika/Rueß, Julia/Ebert, Carola/Friederici, Kathrin/Schilow, Laura/Deicke, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen im Seminar – Ein Leitfaden für Lehrende. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.
- Wahl, Diethelm. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten – Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn.

Kompetenzorientierte Unterrichtsberatung im Rahmen des Themenzentrierten Interaktionsmodells

Das Themenzentrierte Interaktionsmodell ist ein Handlungskonzept für produktives Lernen und diskursiven Austausch, das für eine kompetenzorientierte Beratung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst angewendet werden kann. Damit kann ein Reflexionsgespräch kooperativ, ergebnisorientiert und zielgerichtet durchgeführt werden. Dieses Handlungskonzept basiert auf der Wechselwirkung von vier Komponenten, nämlich der Person (Ich), der Gruppeninteraktion (Wir), der Aufgabe (Es) und dem Kontext (Globe).

1. Einleitung

Eine Reflexion über das Rollenverständnis in der Ausbildung von Lehrkräften ist im Rahmen der Kompetenzorientierung von zentraler Relevanz und notwendig. Kompetenz ist eine menschliche Disposition zum Handeln, die auf Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen aufgebaut ist. In diesem Kontext heißt Kompetenz, die Bereitschaft, neue Aufgaben oder Problemstellungen zu lösen. Dahingehend müssen Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abgerufen werden, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektiert sowie verantwortlich eingesetzt werden. Die Kompetenzorientierung hat Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden, besonders hinsichtlich diagnostischer Aufgaben und der Beratung der Lernenden als auch im Hinblick auf ihre Haltung sowie die Fähigkeit Lehr-Lernsituationen und intersubjektive Prozesse planen zu können.

Insbesondere Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sollen auf der Grundlage transparenter Kriterien zur Selbstreflexion angeleitet werden, um den eigenen Unterricht kompetenzorientiert gestalten zu können. Es handelt sich hierbei

nicht um eine bloße Vermittlung, sondern auch um die Aktivierung und Anwendung von Erkenntnissen, um Fähigkeiten sowie Fertigkeiten in den eigenen Denkprozess, und den der zu Unterrichtenden, zu implementieren. Dies muss bereits in der universitären Ausbildung der Lehramtsstudierenden geschehen, damit die Studierenden die Kompetenzorientierung erleben und diese Erfahrungen in ihre Lehrtätigkeit integrieren. Dabei setzen sie Methoden, die sie im Studium erprobt haben, in ihrem Unterricht ein und entwickeln dabei ihre eigene Lehrpersönlichkeit auf Grundlage professioneller und vor allem fachrelevanter Qualifikationen wie Gesprächsführung, Texterschließung, Argumentationsstrategien und Reflexion bzw. Bewertung.

Basis unserer Überlegungen sind die Ansätze des Themenzentrierten Interaktionsmodells (TZI), da diese für eine kompetenzorientierte Beratung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst angewendet werden kann, um ein Reflexionsgespräch kooperativ, ergebnisorientiert und zielgerichtet durchführen zu können. Dieses Handlungskonzept beinhaltet vier Komponente – nämlich, die Person (*Ich*), die Gruppeninteraktion (*Wir*), die Aufgabe (*Es*) und den Kontext (*Globe*) – und dient als Grundlage, um Sachverhalte situativ analysieren und Prozesse im Sinne eines dynamischen Gleichgewichtes gestalten zu können. Dabei liegt der Blick unserer Analyse auf den Einzelnen, ob Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder Berater und Beraterinnen, auf der Reflexionsgruppe und auf der Auseinandersetzung mit dem Lern- und Lehrverhalten.

2. Das Themenzentrierte Interaktionsmodell

Das TZI-Modell leistet einen dezisiven Beitrag im Hinblick auf die Förderung einer rollenbewussten und potentialorientierten Grundhaltung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die aufgrund von konstruktiven Kritiken in ihrer professionellen Entwicklung geleitet wird. Hierbei sind wiederum die Haltung und Handlungskompetenz des Beraters und der Beraterin für eine gewinnbringende Beratung sowie eine erfolgreiche Reflexion des Unterrichts entscheidend. Die Haltung aller Beteiligten steht in Beziehung zu den vier Faktoren des TZI-Modells: *Ich – Wir – Es – Globe*. In diesem Kontext wird die Unterrichtssituation analysiert, die Prozesse – im Sinne eines dynamischen Gleichgewichtes – gestaltet und somit ein lebendiges Lernen ermöglicht. Hier

ist deutlich zu sehen, dass das ganzheitliche Lernen und die Haltung, die hinter dem TZI-Modell stehen, ihre methodische Umsetzung besonders im diskursiven Austausch vom Unterricht finden. In Anlehnung an die Habermas'sche Theorie Kommunikativen Handelns „fungiert die Sprache als eine Art Metainstitution, von der alle gesellschaftlichen Institutionen abhängen; denn soziales Handeln konstituiert sich allein in umgangssprachlicher Kommunikation. Aber diese Metainstitution der Sprache als Tradition sei ihrerseits abhängig von gesellschaftlichen Prozessen, die nicht in normativen Zusammenhängen aufgehen. Sprache sei auch ein Medium von Herrschaft und sozialer Macht“ (Habermas 1971, 52). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit der sprachlichen Interaktion der Beteiligten, da ohne die Sprache (*logos*) als gemeinsame kommunikative Basis kein vernünftiger, produktiver und lernreicher Austausch stattfinden kann. Es handelt sich um die Verständigung von freien, rationalen und handelnden Subjekten, die bestimmte Zwecke mittels der Sprache anstreben. Gelingt eine solche Verständigung, dann können sie Thesen aufstellen und Argumente vertreten. Reflexion und Beratung sind also an die Voraussetzungen des argumentativen Diskurses gebunden – wer immer nach der Gültigkeit seiner Vorgehensweise fragt, erhöht die Ansprüche an die Argumentationen, denn sie fordern als Antwort weitere Begründungen an.

Die Entwicklung des TZI-Modells ist auf die Psychoanalytikerin Ruth Cohn zurückzuführen. Cohn suchte eine Methode, die den Individuen ermöglicht, sowohl die partikularen als auch die gemeinschaftlichen Strukturen eines Gesellschaftssystems zu erkennen. Auf dieser Weise entwickelte sie auf Grundlage einer humanistischen Orientierung das TZI-Modell, das zuerst in den USA und danach in Europa bekannt wurde. Heutzutage wird die Methode nicht nur in dem Bereich der Psychologie, sondern auch in dem der Politik, Bildung und Ökonomie angewendet.

Außerdem ist der Gedanke aufzugreifen, dass die Methode sich mit der Bildung von Gruppenkohäsions- und Individuationsprozessen befasst, deren Ziel die Identitätsentwicklung ist. Diese steht in stetiger Prüfung durch sich verändernde Umstände, wie beispielsweise gesellschaftliche Strukturen und Gruppenkonstellationen.

Darüber hinaus ist ein besonderes Merkmal des TZI-Modells die Herstellung einer Balance von *Ich*, *Wir*, *Es* und *Globe*. In diesem Sinne unterscheidet

sich das Modell von anderen Kommunikations-, Therapie-, Lehr- oder Begegnungsgruppen durch seine ausgewogene Beziehung von *Es* und *Globe*, einerseits, und *Ich* und *Wir*, andererseits. Die Arbeit in den Gruppen der TZI basiert auf der bewussten Auseinandersetzung mit den Funktionen des *Ich*, *Wir* und *Es* innerhalb des *Globes*, um sie in Harmonie zu bringen. Dies ist kein statisches, sondern ein dynamisches Äquilibrium, das immer wieder (neu) geschaffen werden muss. Hierbei steht „im Zentrum von Lehren und Lernen nicht mehr die *Chairperson* [die leitende Person] und die kritische Mündigkeit, sondern eine Anpassung an ökonomische Strukturen“ (Menzel 2011, 44). Das TZI-Modell kann als ein Dreieck in einem Kreis repräsentiert werden. Das Dreieck stellt das Setting dar, dessen Struktur sich an den drei grundlegenden Faktoren orientiert, welche allen interaktiven Gruppen zugrunde liegt: 1. das Individuum als *Ich*, 2. die Gruppe als *Wir* und 3. das Thema als *Es*. Der *Globe* bezeichnet das Umfeld, in dem der Arbeitskreis stattfindet: Zeit, Ort, Zusammensetzung der Gruppe und jegliche Rahmenbedingungen. Dieser stellt zugleich die vierte Komponente dar. Grafisch lässt sich dies wie folgt veranschaulichen:

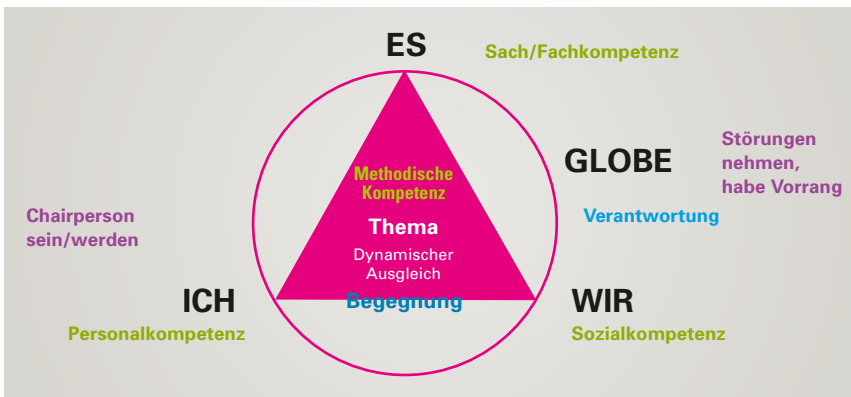


Abb. 1: Das Themenzentrierte Interaktionsmodell (Grafik nach Menzel, 2011,45)

Cohn betont, dass die themenzentrierte interaktive Methode den drei Grundelementen dieses Dreiecks und ihren Beziehungen zueinander gleichermaßen Bedeutung verleiht und überdies zugleich die Zeit, den Ort, die Zusammen-

setzung der Gruppe und jegliche Rahmenbedingungen im Auge behält. Der Mehrwert dieser grundlegenden Struktur wird deutlich, sobald die komplizierte Struktur des *Ichs* als psychologische Einheit, des *Wir*s als die Wechselbeziehung zwischen den Mitgliedern der Gruppe und des *Es*' als unendliche Kombination konkreter und abstrakter Faktoren sichtbar wird (vgl. Cohn 1970).

Das *Es*, das *Wir* und das *Ich* stehen in direkter Verbindung zueinander und werden vom *Globe* kontextualisiert. Diese vier Faktoren befinden sich – wie bereits erwähnt – in einem dynamischen Gleichgewicht, welches von den Gruppenmitgliedern hergestellt und beibehalten werden muss.

Cohn hebt die Relevanz von zwei zentralen Postulaten für eine erfolgreiche Teamarbeit hervor. Das erste Postulat besagt: ***Sei deine eigene Chairperson!*** und das zweite Postulat lautet: ***Störungen haben Vorrang.*** Ersteres bezieht sich auf die Übernahme der Verantwortung. Jedes *Ich* muss die eigenen Anliegen, die der Gruppe und den gesamten Arbeitsprozess im Blick haben, aktiv mitwirken. Die eigenen Vorteile und die Grenzen werden gleichzeitig erkannt. Es geht um die Verantwortung gegenüber der eigenen Welt und Umgebung. Letzteres beruht auf eventuellen Störungen, welche den Arbeitsprozess beeinträchtigen können. Störungen sind vor allem unangenehme und unerwünschte Hindernisse. Hierbei ist es ausschlaggebend, dass alle Teilnehmenden offen miteinander kommunizieren, sodass das Resultat des Arbeitsprozesses nicht gemindert wird. Die Störungen bedürfen keiner Genehmigung, sie müssen wahrgenommen werden, um die Verantwortung übernehmen zu können, sie zu ändern.

Im Folgenden werden wir die vier verschiedenen Komponenten des TZI-Modells am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung näher erläutern:

1. *Ich*

Hierbei handelt es sich um die individuelle Persönlichkeit des Teilnehmenden mit seiner Biografie, Tagesform und Anliegen. Mit Blick auf jeden Einzelnen muss auf Themen, wie die Verantwortung und die Entwicklung des Selbstbewusstseins, geachtet werden.

Im Beratungsgespräch innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung besteht besonders für den Einzelnen die Möglichkeit, selbst Alternativen zu entwickeln, seine eigenen Ideen und Gedanken miteinzubringen, sich weiterzuentwickeln und seinen Horizont zu erweitern. In einem Reflexionsgespräch nach dem Unterricht können hier alle teilnehmenden Personen einen Gewinn ziehen, seien sie Ausbilder und Ausbilderinnen, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Mentoren und Mentorinnen sowie Schulleitungsmitglieder.

2. *Wir*

Alle teilnehmenden Personen verbinden sich nun aus ihrem *Ich* heraus zu einer Gruppe, einem Team, einer Gemeinschaft, nämlich einem *Wir*. Diesbezüglich ist es essenziell, ein vertrauensvolles Klima für die Entwicklung und Unterstützung der leitenden Person, *Chairperson*, zu schaffen. Fundamental ist hierfür die Haltung der beratenden Person, um den größtmöglichen Lernzuwachs aus der Reflexion ziehen und auf dieser Weise sich erfolgreich weiterentwickeln zu können. Die Setzung von gemeinsamen Zielen, die gegenseitige Achtung sowie die Anerkennung der je spezifischen Perspektiven anderer und Unterstützung lassen Vertrauen und Sicherheit entstehen. Hierbei könnte wiederum eingewandt werden, dass die Übertragung des TZI-Modells auf die Beratungssituation zu der Frage führen kann, inwieweit sich Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und die beratenden Personen auf Augenhöhe begegnen können. Dagegen ist jedoch in den Blick zu nehmen, dass das TZI-Modell nicht exhaustiv auf die Beratungssituation selbst, wohl jedoch auf die Strukturen, Aufgaben, Ereignisse, die der Beratung zugrunde liegen, anzuwenden ist (vgl. Ziemons 2006).

Die Gruppendynamik zeigt sich in der Kommunikation aller Teilnehmenden untereinander sowie in der Entscheidungsfindung und dem Umgang mit Konflikten. Dies impliziert Fähigkeiten und Kenntnisse über Gruppendynamik, Situations- sowie Konfliktmanagement, Gesprächsführung und Motivationsregeln.

3. *Es*

Eine Beratung beschäftigt sich immer mit *etwas* (vgl. Lotz 2007). Das *Es* ist ein Vermittler zwischen den Individuen und der Gruppe und stellt Anforderungen an die Zusammenarbeit. In einem Reflexionsgespräch ist es die zu haltende und beobachtende Unterrichtsstunde zu reflektieren. Dies bedeutet, dass jedes *Ich* – sei es Ausbilder oder Ausbilderin, Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, Mentor oder Mentorin sowie Schulleitungsmitglied – gelungene Aspekte sowie mögliche Alternativen benennt und weitere Schwerpunkte sowohl des Unterrichts als auch der Lehrerprofessionalität für die Weiterarbeit festlegt.

Nun muss bewusst daran gearbeitet werden, um die von der Gruppe vorgeschlagenen Ziele erreichen zu können. Dafür sind Fähigkeiten zu entwickeln, die die Planung betreffen, wie Vorhaben setzen, Maßnahmen konzipieren, Aufgaben aufteilen, Vereinbarungen treffen, Zeiten flexibel koordinieren, auswerten und anpassen zu können.

4. *Globe*

Beratung steht ebenfalls in kontextuellen Bezügen (vgl. Lotz 2007). In dieser Hinsicht begreifen wir das Umfeld als Kontext, das die Zusammenarbeit der Gruppe beeinflusst. Dementsprechend geht es in der Beratung um den diskursiven Austausch und die gegenseitige Beeinflussung zwischen dem Individuum und der Gruppe sowie der Gruppe mit der Umwelt. Das Feedback kommt aus der Gruppe mit dem Kontext, in dem alles eingebettet ist. Zu diesem Kontext gehören die Umgebungsfaktoren wie Zeit, Ort und gesellschaftliche Gegebenheiten.

Es muss allen teilnehmenden Personen bewusst sein, dass es sich um keine freiwillige, sondern eine institutionalisierte Beratung handelt. Deswegen sind die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie Gesprächsregeln für eine erfolgsorientierte Reflexion unabdingbar. Das Beratungsgespräch geschieht niemals im freien Raum, sondern ist ein situatives Ereignis, das räumlich-zeitlich eingegrenzt und von einem vielschichtigen Ganzen umgeben wird.

3. Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass das TZI-Modell die Möglichkeit bietet, Reflexionsgespräche kooperativ, ergebnisorientiert und zielgerichtet umzusetzen. Es ist für die Begleitung von Beratungsgesprächen ein hervorragendes Analyseinstrument. Für eine kompetenzorientierte Beratung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst fungiert das TZI-Modell als Grundlage, welche notwendige Strukturen schafft, um die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst mit Sachverhalten situativ konfrontieren und Prozesse im Sinne eines dynamischen Gleichgewichtes gestalten zu können.

Das TZI-Modell ermöglicht uns, unsere Fähigkeiten zu sach- und adressatengerechtem, wertschätzendem Feedback zu entwickeln und zu kräftigen. Damit gewährleistet die Anwendung des TZI-Modells – besonders beim Moderieren von Unterrichtsbesprechungen des Unterrichtsbesuchs –, dass:

- Gespräche symmetrisch, zielgerichtet, objektiv, potentialorientiert und konstruktiv verlaufen;
- Dialoge auf den Lernprozess förderlich sowie motivierend wirken;
- eine fragende Haltung entwickelt wird;
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zur Unterrichtsstunde sachlich, produktiv und mit klaren Kriterien beraten werden;
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu Einsichten über eigene Stärken hingeführt werden;
- die Lehrerpersönlichkeit in ihrer Ganzheit berücksichtigt wird;
- Alternativen aufgezeigt und kritisch formuliert werden;
- Gesichtspunkte, an denen künftig weiterzuarbeiten ist, präzisiert werden;
- gelungene Aspekte und bestehender Entwicklungsbedarf am Ende der Nachbesprechung des Unterrichtsbesuchs klar verfasst werden.

Literatur

- Cohn, Ruth C. (1970): The Theme-centered interactional method: Group therapists as educators. In: *Journal of Groups Psychotherapy and Process*, 321, 19–36.
- Habermas, Jürgen (1971): Zu Gadammers Wahrheit und Methode. In Habermas, Jürgen, Henrich, Dieter und Taubes, Jacob (Hrsg.): *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt am Main, 45–56.
- Lotz, Walter (2007): Themenzentrierte Prozessanalyse – ein Instrument zur Sicherung der Qualität professionellen kommunikativen Handelns. In: *Themenzentrierte Interaktion*, 21 (1), 58–71.
- Lotz, Walter (2007): Beratung auf der Grundlage von TZI. In: Lotz, Walter, Wagner, Christel (Hrsg.): *Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen*. Ostfildern, 11–38.
- Menzel, Birgit (2011): Der Beitrag der TZI zur Debatte um die Kompetenzorientierung – Ein Versuch. In: *Themenzentrierte Interaktion*, 25 (2), 40–50.
- Ziemons, Michael (2006): Beratung gestalten: der Beitrag der TZI in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sauer-Schiffer, Ursula/Ziemons, Michael (Hrsg.): *In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung*. Münster/New York, München/Berlin, 37–47.

Über Schulpraxiserfahrung sprechen – Gestaltung von Reflexionsanlässen in der universitären Begleitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums

In dem Beitrag wird ein Konzept zur Begleitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums am Beispiel von zwei Modulen zu den Schulpraxisstudien vorgestellt. Vor dem Hintergrund der Relevanz von Reflexion im Handlungsfeld Schule wird das Konzept der beiden Fördermodule an der Ruhr-Universität Bochum skizziert und die Ausgestaltung des gemeinsamen Kommunikations- und Reflexionsrahmens dargestellt.

1. Einführung

Für die Entwicklung von Professionalität in der LehrerInnen(aus)bildung wird die Bereitschaft, das eigene Handeln sowie schulische und unterrichtliche Prozesse zu reflektieren, als besonders bedeutsam bewertet. Entsprechend wird auch in den vorgegebenen Standards zum Eignungs- und Orientierungspraktikum in Nordrhein-Westfalen Reflexion als wichtige Kompetenz herausgestellt (vgl. LZV §7).

An der Ruhr-Universität Bochum werden im Rahmen der Schulpraxisstudien mit dem Eignungs- und Orientierungspraktikum Schwerpunktmodule im Bachelorstudium angeboten, in denen Studierende in Tandems neben Hospitationen an einer festen Kooperationsschule eigenständig (Fach-)Förderunterricht oder Sprachförderung (Lesen/Rechtschreibung) in der Sekundarstufe I im Umfang von mindestens zwölf Doppelstunden durchführen. In dieser besonderen Ausgestaltung der Schulpraxisstudien mit bereits verantwortungsvoll handelnden Studierenden muss diesen transparent gemacht werden, dass erst im Zusammenspiel zwischen praktischem Handeln und

theoretischer Reflexion die Entwicklung von Professionalität möglich ist (Korthagen/Vasalos 2005), um dem Wunsch nach ‚Rezeptwissen‘ entgegenzuwirken und um eine offene Kommunikation zwischen den (schulischen) Mentorinnen und Mentoren und den Studierenden zu ermöglichen. Studierende lernen in den Modulen, wie sie als Praktikantinnen und Praktikanten die eigenen Fördergruppen begleiten, in Schule kommunizieren, wie sie untereinander als Tandems bei der Unterrichtsplanung und Durchführung interagieren und wie Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann. Damit zudem in Unterrichtshospitationen Kommunikation über Schulpraxiserfahrungen zwischen allen Beteiligten gelingt, werden gesprächsstrukturelle Aspekte (Niggli 2005; Führer/Heller 2018) gefördert: Über das Identifizieren und Beschreiben eines Reflexionsgegenstands hinaus werden Studierende angeleitet, Zusammenhänge und theoretisches Wissen mit einzubeziehen sowie eigene Einstellungen und Überzeugungen in den Blick zu nehmen. So sollen bereits Kommunikation und Reflexion über den berufsbiographischen Stand und über Entwicklungspotentiale bei den Studierenden angeregt werden.

2. Das Handlungsfeld Schule wahrnehmen – Relevanz von Reflexion

Durch Praxiselemente im Studium sollen Studierende einen Einblick in das Handlungsfeld Schule aus der Perspektive einer angehenden Lehrperson erhalten. Ziel dieser Lerngelegenheiten ist es, einen Perspektivwechsel von der ehemaligen Schülerinnen- und Schülerrolle zur Lehrperson anzubahnen und erfahrbar zu machen. Damit dies gelingen kann, bedarf es theoriebezogenen, kritischen und selbstreflexiven Nachdenkens – also auch der Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen zueinander in Bezug zu setzen und eine reflexive Distanz zum (eigenen) Handeln einzunehmen (vgl. Meyer/Junghans/Kelter 2016; vgl. Jank/Meyer 2002). Zur Entwicklung einer selbstreflexiven Lehrerpersönlichkeit soll eine Verknüpfung des an der Universität erworbenen Theoriewissens mit Beobachtungen und Erfahrungen in der Praxis beitragen. Die Auseinandersetzung mit Situationen in der Schulpraxis und das Nachdenken über das eigene Erleben – beispielsweise handelnd im Unterricht, in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften – soll demnach an theo-

retischen Grundlagen orientiert erfolgen. Studierende sollen in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Lernstand zu überprüfen, indem sie einen ehrlichen und reflektierten Soll-Ist-Vergleich vornehmen (vgl. Dubs 1993 nach Fach-Overhoff 2019) – im Sinne von *Welche Kompetenzen habe ich erworben? Woran muss ich arbeiten? Was verunsichert mich? Worin fühle ich mich sicher?* –, um so den eigenen Lernprozess voranzutreiben und zu steuern.

Ein wichtiger Baustein der Lehrerbildung, insbesondere in Praxisphasen, sind deshalb Lerngelegenheiten, in denen durch Austausch mit in Schule Agierenden sowie mit Dozierenden oder auch Peers der individuelle Kompetenzerwerb in den Blick genommen werden kann. Theoretische, wissenschaftliche Grundlagen sind dabei von wesentlicher Bedeutung, um eine differenzierte und reflektierte Perspektive auf das Handlungsfeld Schule und die eigene Rolle in diesem einnehmen zu können. Intuitive Annahmen sollen auf der Basis wissenschaftlicher Theorien in professionelle Überzeugungen, die im Konsens mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen, überführt oder entsprechend modifiziert werden (vgl. Beutel/Floß/Kull/Wigger-Ecke 2020). Reflexion wird somit als ein kognitiv-psychologischer Prozess verstanden: “Reflection is the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge insights.” (Korthagen 2010, 386)

Angenommen wird dabei, dass Verhalten auf mentalen Strukturen basiert, die jedoch nicht statisch, sondern veränderbar sind. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass Strukturen, die für ein Verhalten leitend sind, durch Reflexion beeinflusst werden können. Diesem Verständnis folgend bildet Reflexion den Ausgangspunkt für eine (Weiter-)Entwicklung oder Veränderung von Strukturen. Reflexion kann dazu beitragen, dass ein Ereignis oder eine Situation besser verstanden wird, intuitive Theorien aufgedeckt und dadurch bearbeitbar werden, (Fehl-)Annahmen erkannt oder alternative Handlungsmöglichkeiten gefunden werden können (vgl. Aeppli/Lötscher 2016; vgl. Aeppli/Gasser/Gutzwiller/Tettenborn 2016). Der Beruf Lehrerin bzw. Lehrer erfordert auf Grund seiner Komplexität und vielfältiger Anforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern ein hohes Maß an professionellem Handeln, weshalb Reflexion von besonderer Relevanz ist, um eigenes Handeln stets begründen und weiterentwickeln zu können.

3. Kommunikationsebenen und Reflexionsprozesse in den Schulpraxisstudien am Beispiel der Fördermodule an der Ruhr-Universität Bochum (RUB)

Gegenstand des Beitrags ist im Folgenden die Darstellung des Konzepts zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des schulischen Eignungs- und Orientierungspraktikums mit dem Schwerpunkt (Sprach)Förderunterricht an der RUB. Die Ausgestaltung des gemeinsamen Kommunikations- und Reflexionsrahmens wird aufgezeigt und es wird dargelegt, in welcher Form gesprächsstrukturelle Aspekte gefördert werden, damit Kommunikation über Schulpraxiserfahrungen zwischen allen Beteiligten gelingen kann.

3.1 Konzept der Schwerpunktmodule Förderunterricht und Sprachförderung in der Sekundarstufe I

Das reguläre Modul Schulpraxisstudien besteht an der RUB aus einer vorbereitenden Vorlesung, einem vorbereitenden und begleitenden Seminar sowie der fünfwöchigen Praxisphase. Während in diesem Modul, den allgemeinen Schulpraxisstudien, Beobachtung und Unterrichtshospitation im Vordergrund stehen, nehmen Studierende, die bewusst eines der Schwerpunktmodule wählen, eine selbstständigere handelnde Rolle in Schule und Unterricht ein, die ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und Bereitschaft zur stetigen Weiterentwicklung und Reflexion der eigenen Kompetenzen voraussetzt. Die Schwerpunktmodule umfassen zwei Teile: Den universitären Teil und die Praxisphase. Im universitären Teil werden die Studierenden in einem Seminar umfangreich auf die Praxisphase vorbereitet und begleitet. Dies erfolgt u.a. durch Block- und wöchentliche Seminare, in denen fachlich-theoretische und didaktische Grundlagen sowie Aspekte der Gestaltung von Förderunterricht gemeinsam erarbeitet werden, und kontinuierliche Begleitsitzungen während der Praxisphase. Die Praxisphase wird entweder semesterbegleitend an mehreren Tagen in der Woche oder in der vorlesungsfreien Zeit absolviert und hat einen Umfang, der über die im Lehrerausbildungsgesetz vorgegebenen fünf Wochen bzw. 25 Praktikumstage hinausgeht. Die Dozierenden arbeiten in den Modulen mit festen Kooperationsschulen zusammen, sodass ein intensiver Austausch über Konzepte, Inhalte und soziale Komponenten stets gewährleis-

tet ist. Zur Absolvierung der Praxisphase an einer der Kooperationschulen bilden Studierende Tandems, die zusammen im Unterricht hospitieren sowie eigene Förderstunden gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. Insgesamt werden zwölf Doppelstunden (Sprachförder-)Unterricht selbstständig gestaltet und durchgeführt. Bedeutsam ist hier die enge Kommunikation zwischen den Tandempartnerinnen und -partnern und den anleitenden Mentorinnen und Mentoren an den Schulen.

3.2 Von der Kommunikation zur Reflexion – Gestaltung des Gesprächsrahmens in der Begleitung

Die Kommunikationsanlässe in den Schwerpunktmodulen sind vielfältig: So bedarf es vor und während der Praxisphase nicht nur Absprachen innerhalb der Tandems, sondern auch mit den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, um u.a. die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler, die am Förderunterricht teilnehmen, zu erfassen. Dies muss wiederum mit den Lehrenden an der Universität rückgekoppelt werden, sodass während der universitären Begleitung entsprechende theoretische und wissenschaftliche Grundlagen aufgegriffen werden können. Darüber hinaus müssen Studierende lernen mit den Schülerinnen und Schülern in ihren eigenen Förderstunden sinnstiftend zu interagieren.

Diese Kommunikationsanlässe müssen wiederum selbst Gegenstand von Reflexion werden, denn um die individuellen berufsbiographischen Perspektiven der Studierenden in den Fokus nehmen zu können, muss auf unterschiedlichen Ebenen über Erfahrungen in der Schulpraxis gesprochen werden.

Orientierung für einen solchen Gesprächs- und Reflexionsprozess bietet in den Schwerpunktmodulen das „Modell des 3-Ebenen-Mentoring“ nach Niggli (2005, 21). Unter Mentoring versteht Niggli eine „Interventionsmöglichkeit in der Entwicklung professionellen Handelns in der Aus- und Weiterbildung“ (Niggli 2005, 16). Vor dem Hintergrund vereinbarter Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, werden Handlungen beobachtet und anschließend im Mentoringprozess auf drei Gesprächsebenen thematisiert, denen jeweils verschiedene Ebenen der Besprechung und der Handlung zugeordnet sind (vgl. Niggli 2005). Das für die Fördermodule adaptierte Modell wird vor Beginn der Praxisphase in den Lehrveranstaltungen unter dem Aspekt eingeführt, dass die

Kommunikation über Praxiserfahrungen entlang der Gesprächsebenen diesen Austausch strukturiert und damit tiefergehende Reflexionsmöglichkeiten eröffnen kann.

Dem Modell folgend wird auf der ersten Gesprächsebene ein „erweiterndes Praxisgespräch“ (Ebene der Besprechung) zum „Praktischen Tun“ (Ebene der Handlung) (Niggli 2005, 21), also zu dem von den Studierenden geplanten und gestalteten Unterricht, geführt. In den die Praxisphase begleitenden Gesprächen über den Unterricht werden u.a. die Aspekte der fachkompetenten und teilnehmeraktivierenden Unterrichtsgestaltung, die Orientierung an der Planung, die Erreichung der Zielsetzung(en) und der Umgang mit Unterrichtsstörungen thematisiert. Gesprächspartnerinnen und -partner sind die Tandempartnerinnen und -partner der aktiven Studierenden, die im Rahmen der Möglichkeiten in Form eines ‚Peer-Mentoring‘ Rückmeldung geben, die Lehrkräfte an den Praktikumsschulen sowie die Dozentinnen und Dozenten, die in einzelnen Unterrichtsstunden hospitieren. Die Gespräche auf dieser Ebene zielen darauf ab, das Gelungene des Unterrichts hervorzuheben und damit den Studierenden ein Selbstwirksamkeitserleben zu ermöglichen. Auf der zweiten Gesprächsebene, dem „reflexiven Praxisgespräch“ (Ebene der Besprechung), werden die „theoretischen und praktischen ‚Hintergrundtheorien‘“ (Ebene der Handlung) (Niggli 2005, 21) zum Gegenstand der Kommunikation. Leitende Aspekte der Gespräche hierzu sind die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen wie z.B. in Hinsicht auf gelungene und zu optimierende Anteile des Unterrichts, die Entwicklung von begründeten Handlungsalternativen und die Erörterung von Anwendungsbezügen theoretischen Wissens. Der Austausch mit Lehrkräften und Dozentinnen und Dozenten auf dieser Ebene soll den Studierenden bestehendes, eigenes Wissen bewusst und zugänglich machen sowie neues adäquates Wissen einführen. Die dritte Gesprächsebene thematisiert das „Professionelle Selbst: Werte/Ziele/Motive“ (Ebene der Handlung) und kann als „persönliches Orientierungsgespräch“ (Ebene der Besprechung) (Niggli 2005, 21) eingeordnet werden. Auf dieser Ebene erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen und den Dozentinnen und Dozenten – ggf. auch mit Lehrkräften ihrer Praktikumsschulen – zu subjektiven Überzeugungen, Rollenerfahrungen im Verlauf der Praxisphase und zur Ausgestaltung der eigenen professionellen

Entwicklung auszutauschen. Aufgrund der persönlichen Ausrichtung dieser Gesprächsebene wird der Austausch hierzu in den Abschlusssitzungen der Module ausdrücklich als Angebot zur Anregung der Reflexion deklariert. Somit bestimmen die Studierenden selbst, inwieweit sie sich mit welcher Ausführlichkeit zu diesen Aspekten mitteilen möchten.

Eine weitere Gelegenheit zur Reflexion auf der genannten dritten Ebene erhalten die Studierenden mit der Bearbeitung des in Nordrhein-Westfalen vorgesehenen ‚Portfolios Praxiselemente‘, das in die Modulportfolios der Schulpraxisstudien an der RUB in überarbeiteter Form integriert ist. Zu den einzelnen Standards für das Eignungs- und Orientierungspraktikum sind von den Dozierenden der Schulpraxisstudien Schreib- und Reflexionsanregungen formuliert. Zum Standard 4 „Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit, Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.“ (LZV §7) werden den Studierenden folgende Aspekte zur Bearbeitung angeboten:

„Beschreiben Sie ihre persönlichen und beruflichen Ziele. Reflektieren Sie dabei, welche Kompetenzen Sie schon erreicht haben und welche Kompetenzen Sie noch erweitern möchten/sollten, um Ihre (beruflichen) Ziele zu erreichen. Folgende Fragen können Ihnen zur Orientierung dienen:

a) Worauf freuen Sie sich in Ihrer Lehrerrolle am meisten? Was fordert Sie in besonderer Weise heraus?

In welchen Bereichen fühlen sie sich schon „sicher“ und was „verunsichert“ Sie noch?

In welcher Weise kann Ihr Studium dazu beitragen, in bestimmten Bereichen „sicherer“ zu werden?/ Was ist zu tun?

b) Was zeichnet Ihrer Meinung nach einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin aus?

Woran müssten Sie arbeiten, um dieses Ziel erreichen zu können?

Haben Sie während der Praxisphase ggf. neue Rollenerfahrungen gemacht?

Welchen Erfahrungen und Beobachtungen möchten Sie nach der Praxisphase vertiefend nachgehen?“ (Portfolio Schulpraxisstudien an der RUB 2021, 9)

Nach der vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltung sowie der absolvierten Praxisphase haben die Studierenden damit die Gelegenheit, ihre Erfahrungen in schriftlicher Form selbst zu reflektieren. Im Rahmen der Gespräche bei der Rückgabe der Portfolios können diese Selbstreflexionen Anlässe für ein abschließendes Orientierungsgespräch bieten.

4. Resümee und Ausblick

Aufgrund der Ausgestaltung der beiden Module zum Förderunterricht erfordert die Begleitung der Praxisphasen vonseiten der Lehrkräfte der Praktikumsschulen und der Dozentinnen und Dozenten eine umfangreichere und intensivere Kommunikation als in den Standardmodulen zu den Schulpraxisstudien. Gleiches gilt für die Studierenden, deren selbstständiges und verantwortungsvolles Handeln in Schule und Unterricht auf vielfältiger Kommunikation mit allen Beteiligten beruht. Diese Einschätzung ist der Ausgangspunkt für die Implementation des 3-Ebenen-Modells in die universitäre Begleitung gewesen, mit der die zahlreichen Kommunikationsanlässe stärker strukturiert und einer weitergehenden Reflexion zugänglich gemacht werden können.

Erste allgemeine Rückmeldungen von Studierenden und Mentorinnen und Mentoren zeigen, dass das Modell und die damit strukturierte Kommunikation als lehrreich angesehen werden, da der „Praxis nicht nur aus der Perspektive des Handelns und Könnens, sondern auch aus einer methodisch abzusichernden Erkenntnishaltung“ (Schneider/Wildt 2009, 8) begegnet wird. Allerdings betonen die Akteure, dass die Realisierung zeitintensiv ist und eine hohe Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit auf allen Seiten erfordert. Eine qualitative Befragung zur Einschätzung der Beteiligten hinsichtlich des Aufwands und Ertrags sowie der Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz auf Seiten der Studierenden ist geplant und soll weiteren Aufschluss über die Praktikabilität des Vorgehens geben.

5. Literatur

Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Bad Heilbrunn.

- Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 78–97. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13921/pdf/BZL_2016_1_78_97.pdf [21.12.2021].
- Beutel, Mirja/Floß, Peter/Kull, Carolin/Wigger-Eckei, Aline (2020): Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen. In: Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hrsg.): Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden.
- Fach-Overhoff, Martina (2019): Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? In: Degeling,
- Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 353–365.
- Führer, Felician-Michael/Heller, Vivien (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B.: Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, 113–130. Bad Heilbrunn.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching. Theory and Practice, 11 (1), 47–71.
- Korthagen, Fred (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In: Pultorak, Edward G. (Ed.): The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students (pp. 377–401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lehramtszugangsverordnung (LZV) von Nordrhein-Westfalen (2016 i.d.F. vom 18. Juni 2021). Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&aufgehoben=N&menu=&sg=0 [20.12.2021].
- Meyer, Hilbert/Junghans, Carola/Kelter, Melanie (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift 22 (1), 10–31.
- Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden.
- Portfolio Schulpraxisstudien an der RUB (2021). Unveröffentlichtes Seminaraterial.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca et.al. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn.

3. Digitalisierung & Kommunikation

Wie ein Bürger die Schule von morgen beeinflussen kann – Fortbildungsformate für Studierende in den Praxisphasen zur Förderung der Kommunikationskompetenz im (digitalen) Unterricht

Im Frühjahr 2020 wurden durch die Pandemie neben dem Schulsystem auch etablierte Praktiken in der Lehrkräftebildung maßgeblich beeinträchtigt. Neben der Organisation des universitären Alltagsgeschehens stellte sich die Frage, wie schulpraktische Studien unter den (Distanz-) Bedingungen realisiert werden konnten. Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln bot in dieser Zeit Unterstützung für Lehramtspraktikantinnen und -praktikanten sowie Praktikumsschulen und ermöglichte so trotz widriger Umstände eine bedarfs- und zugleich zukunftsorientierte Praktikumsvorbereitung und -durchführung.

1. Die Praxisphase in Pandemiezeiten

Im Frühjahr 2020 war das Praxisphasen-Team des ZfL Köln – wie zahlreiche praktikumskordinierende Stellen bundesweit – vor anspruchsvollen Aufgaben gestellt: So stellten sich u.a. die Fragen,

- wie die Lehramtsstudierenden unter den geltenden (und trotz der häufig spontan wechselnden) Bedingungen optimal auf ihre anstehende Praxisphase und die damit einhergehenden Herausforderungen vorbereitet werden könnten,
- welche Kenntnisse – v.a. zu digitalem und zukunftsorientiertem Unterricht – den Studierenden dabei helfen würden, die Herausforderungen in der Praxisphase zu bewältigen und Lehrkräfte bestmöglich zu unterstützen,

- wie die Einbindung der Praktikantinnen und Praktikanten in den (Distanz-)Schulalltag konkret aussehen könnte und welche konkreten Aufgaben sie in der Praxisphase übernehmen könnten und
- wie die Praktikumschulen von universitärer Seite aus bei der Praktikumsorganisation und -betreuung unterstützt werden könnten.

Diese Herausforderungen ergaben sich u.a. aus den Einschränkungen oder dem Wegfall etablierter Organisations- und Kommunikationsformen (z.B. Vorbereitungsseminare an der Universität oder Lehrerzimmer- und Flurgespräche). Zudem war die Lage an den Schulen angespannt: Neben der Frage des Umgangs mit dem Infektionsgeschehen traten lange überfällige Reformen und Maßnahmen und der damit einhergehende Veränderungsdruck, der auf Schulen lastete, „in der Pandemie [...] wie unter einem Brennglas nachdrücklich in Erscheinung“ (Vogler 2021a, 97). Die mit der Pandemie einhergehende „Zwangsdigitalisierung“ (Vogler 2021a, 97) brachte zwar vielerorts Steine ins Rollen; „dennoch befanden sich viele Schulen noch in der Kreidezeit, als Corona kam und das Klassenzimmer in die virtuelle Welt verlegt werden musste“ und Studien zeigten schonungslos die „deutliche[n] Lücken bei der technischen Ausstattung“ (LpB Baden-Württemberg 2021) auf. Doch auch die Erstellung digitaler Lernmaterialien sowie die Kommunikation zwischen Schule bzw. Lehrenden und Lernenden stellten erfahrene wie auch angehende Lehrkräfte vor große Herausforderungen (vgl. Deutsches Schulbarometer Spezial zur Corona-Krise 2020) – denn auch wenn „die Qualität eines digitalisierten Unterrichts [...] sich [...] nicht notwendigerweise durch andere Merkmale [auszeichnet] als die Qualität von Präsenzunterricht, [...] [stellen] die unterschiedlichen Formate natürlich auch unterschiedliche Anforderungen“ (Lipowsky/Rzejak 2021, 23), sodass der Versuch der „Überführung klassischer Pädagogik in digitale Lernszenarien [vielerorts] zu völliger Überlastung und Überforderung aller Seiten“ führte (Pöler 2021). Der große Schulcheck (2021) des Kölner Stadtanzeigers (KStA) zeigte zudem, dass 16,9% aller befragten Lehrkräfte die Vorbereitung auf digitalen Unterricht in ihrem Studium mit mangelhaft und sogar 65,4% mit ungenügend bewerteten, wodurch ihre – für die Studierenden der Praxisphase so wertvolle – Expertise teilweise in Frage gestellt werden und die Notwendigkeit der Vermittlung

relevanter Kenntnisse an die Studierenden sichergestellt werden musste. In den Praxisphasen standen die (größtenteils unerfahrenen) Studierenden – wie auch viele ihrer bereits praktizierenden Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen – nun vor der Aufgabe, in Distanzsettings neue Wege der Kommunikation zu finden. Im Zuge der Organisation des Unterrichts im Kontext der neuen, teils unklaren und vielerorts häufig wechselnden Bedingungen unter enormem Zeitdruck rückte die (a)synchrone Kommunikation in den Vordergrund.

Die Unterscheidung zwischen (und auch das Zusammenwirken von) synchroner und asynchroner Kommunikation spielt jedoch nicht nur in der Pandemie eine entscheidende Rolle, sondern auch im Hinblick auf zukunftsorientierten Unterricht. Die lernortübergreifende Kommunikation ermöglicht u.a. die Entstehung eines hybriden pädagogischen Raums, der sich laut Vogler (2021a) „sichtbar [macht], wenn er von den Akteuren kommunikativ erzeugt wird – auf einer Lernplattform, einem dazu eingerichteten Chat, in der gemeinsamen Erkundung von fachbezogenen Foren usw.“ (101). Was die Praxisphasen betrifft, so gewann (a)synchrone Kommunikation in der Pandemie sowohl für die Praktikumsdurchführung als auch -organisation an Bedeutung. Zur Unterstützung der Praktikumschulen gab das Praxisphasen-Team Schulen und Studierenden Leitlinien und Informationen an die Hand, die die Kommunikation untereinander erleichterten sowie Heraus- und Anforderungen im Hinblick auf das jeweilige Praktikum herausarbeiteten. So wurden für das fünfwöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) zwei Handreichungen entworfen, die den Schulen Impulse für den Einsatz von Studierenden im Distanzunterricht sowie im eingeschränkten Regelbetrieb an die Hand geben sollten. Darüber hinaus erhielten alle Schulen eine Checkliste zur Einbindung der Studierenden in den Unterrichtsalltag unter Pandemiebedingungen. Analog zum EOP wurde für die 5-monatige Praxisphase im Master of Education, das Praxissemester (PS), eine Handreichung zur Durchführung des Praxissemesters im Distanz- und Hybridunterricht¹ entwickelt, die als

1 Die Handreichung zur Durchführung des Praxissemesters im Distanz- und Hybridunterricht ist unter https://padlet.com/friebe_christian/r1q9br2ankldnmkg zu finden.

interaktives Dokument über eine digitale Pinnwand umgesetzt wurde und so die kollaborative Zusammenarbeit aller Beteiligten ermöglichte. Um die Vielzahl an Informationen und Unterstützungsangeboten für alle Beteiligten möglichst transparent und frei zugänglich zu gestalten, wurde durch das Team zudem ein Online-Begleitkurs² zur Verfügung gestellt, der sämtliche Informationen rund um die Praxisphase bündelt. Was die Unterstützung der Studierenden unter Pandemiebedingungen betraf, so konnte das Praxisphasen-Team am ZfL auf hauseigene Fortbildungsressourcen zurückgreifen; wie und zu welchem Zweck diese im Sinne der Studierenden modifiziert wurden, soll im Folgenden erläutert werden.

2. Unterstützung von Studierenden und Lehrkräften durch Fortbildungen

Wie *Der große Schulcheck* des KStA zeigt, hat spätestens das Unterrichten unter Pandemiebedingungen den Wunsch nach verpflichtenden Fortbildungen (62%) und neuen digitalen Konzepten (61%) verstärkt. Das *Schulnetzwerk*³ am ZfL der Universität zu Köln reagierte auf diesen Bedarf bereits im Sommer 2020 mit der Konzeption der Fortbildung *eTeaching Expert*. Diese vermittelt Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Anwärtinnen und Anwärtern in fünf Modulen grundlegende Kenntnisse zum digitalen Lehren und Lernen. Sie bietet dabei Orientierung bei der Planung und Gestaltung digitalen bzw. hybriden Unterrichts und regt zum „grundlegende[n] Umdenken in den didaktisch-methodischen Planungen von Unterricht“ (Busse/Dziak-Mahler/Lemke o.D.) an. *eTeaching Expert* konzentriert sich demnach – gemäß dem Grundsatz „Digitalisierung an sich generiert keinen didaktischen Mehrwert“ (Miller/Oelkers 2021, 294) – nicht auf die Nutzung einzelner Tools oder „rezeptartig [auszuführender] Handlungen [...], sondern [auf] wissenschaft-

2 Der Online-Kurs ist unter <https://digilehre.zflkoeln.de/eop-begleitkurs-digital/> zu finden.

3 Das Schulnetzwerk ist Teil der *Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)* der Universität zu Köln und wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1815).

liche Theorien, Konzepte und Befunde zur Erklärung und Interpretation. Erst diese Verbindung ermöglicht es Lehrpersonen, ihre Entscheidungen nicht nur erfahrungsorientiert, sondern auch wissenschaftlich zu begründen und Wirkungen zu verstehen“ (Lipowsky et al. 2021, 24). Gleichzeitig wird durch die Nutzung ‚didaktischer Doppeldecker‘ zum konkreten Handeln und Ausprobieren im geschützten Fortbildungsraum angeregt und mit dem *eTeaching-Burger* und der *eTeaching-Matrix* praktische Planungs- und Reflexionsinstrumente bereitgestellt.

3.1 Studierende werden zu *Experts*: eTeaching für die Praxisphasen

Aufgrund des positiven Feedbacks wurden zeitnah weitere, bedarfsorientierte Kurzversionen der Fortbildung konzipiert – darunter auch die kostenfreien Workshops *eTeaching im EOP* und *eTeaching im Praxissemester*. Die Verkürzung des Fortbildungszeitraums bedeutete dabei keinesfalls eine weniger intensive Auseinandersetzung oder gar eine verminderte Effektivität, da es im Hinblick auf die Wirksamkeit von Fortbildungen „vielmehr [...] auf die konkreten Ziele der Fortbildung [...] sowie auf die konkreten (Lern-) Aktivitäten [ankommt] [...]“ (Lipowsky et al. 2021, 27). Dementsprechend wurden die Teilnehmenden der Praxisphasen-Workshops zielgerichtet auf ihre Aufgaben im Praktikum vorbereitet und erhielten Arbeitsaufträge, Zeit und Raum für konkrete (Lern-)Aktivitäten wie z.B. im Rahmen einer Aktivphase, in der konkrete Aufgaben mithilfe einer bereitgestellten Tool-Sammlung bewältigt werden mussten.

Wie auch beim *eTeaching Expert* sollten die Studierenden in den Workshops jedoch nicht nur auf das Unterrichten in der Pandemie, sondern auch in der Zukunft vorbereitet werden; allerdings herrschten durch die teils fehlende Lehrerfahrung und angesichts des verkürzten Fortbildungszeitraums bei den Teilnehmenden teils andere Rahmenbedingungen als beim *eTeaching Expert*. Um den Studierenden die Nachhaltigkeit der Fortbildungsinhalte zu verdeutlichen und ihnen zugleich praktisches Handwerkzeug mit in die Praktikumschulen zu geben, konzentrierten sich die Workshops v.a. auf die Planungs- und Reflexionsinstrumente *eTeaching-Burger* und *eTeaching-Matrix*, die im Folgenden kurz erläutert werden.

3.2 Der *eTeaching-Burger*

Der *eTeaching-Burger* vereint die wichtigsten ‚Zutaten‘ zukunftsorientierten Unterrichts und bietet (angehenden) Lehrkräften einen niedrigschwiligen Einstieg ins digitale bzw. hybride Unterrichten, indem er ihnen folgende ‚Zutaten‘ des zukunftsorientierten Unterrichts ‚schmackhaft‘ macht:

- Starke Beziehungen als eine der Rahmenbedingungen des digitalen Unterrichts – auch wenn „Beziehung [...] etwas [ist], das man grundsätzlich nie vollständig digital substituieren kann und sollte“ (Lüber 2021);
- Kollaboration als eine der Kompetenzen im 4K-Modell mit hoher Relevanz für Lernende und Lehrende zugleich;
- Feedback als eine der großen Herausforderungen im Distanzunterricht;
- Technik als zentrale, alles ‚verschmelzende‘ Zutat mit Fokus auf ihre „pädagogischen-didaktischen Funktionen“ (Miller et al. 2021, 294) anstatt auf die Verwendung ihrer selbst willen;
- Selbstständigkeit als zentralen Elements lebenslangen Lernens, welches insbesondere in asynchronen Lehr-Lern-Settings an neuer Bedeutung gewinnt;
- Agiles Mindset als weitere Rahmenbedingung, welche, orientiert an agiler Projektarbeit, Werte wie (Eigen-)Verantwortung, Transparenz, Mut, Wertschätzung oder eine positive Fehlerkultur in Schule und Unterricht in den Fokus setzt.

Im Rahmen der Workshops wurde den Studierenden nahegelegt, bei der Unterrichtsplanung zwar alle Zutaten des Burgers ‚mitzudenken‘, aber auch eigene Akzente – je nach Fach, Alter der Lernenden, Schulform, Thema, etc. – zu setzen oder sogar eigene Zutaten zu entwickeln. Eine bereitgestellte *Checkliste: eTeaching-Burger* sollte den Studierenden zudem eine möglichst ganzheitliche und umfassende Betrachtung der eigenen Planung ermöglichen, aber auch als Reflexionsinstrument dienen.

3.3 Die *eTeaching-Matrix*

Die *eTeaching-Matrix* konzentriert sich im Kern auf drei Ausgangsfragen:

- Wie kommunizieren Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler in hybriden Unterrichtssituationen miteinander?
- Welche Unterrichtsformate und -methoden eignen sich eher für den Präsenzunterricht, welche sind besser aufgehoben in digitalen/hybriden Settings?
- Welchen konkreten didaktischen Mehrwert können digitale Tools im Distanzunterricht haben, wenn sie zielgerichtet eingesetzt werden?

In Anlehnung an den didaktischen Schieberegler (Krommer 2020) und im Hinblick an die Entstehung eines hybriden pädagogischen Raums (Vogler 2021a; 2021b) konstituiert sich die *eTeaching-Matrix* aus den Rahmenbedingungen *Ort und Zeit* (mit den Polen *Distanz – Präsenz*) und *Kommunikationsform* (mit den Polen *synchron – asynchron*). Die Matrix kann von den Polen ausgehend in vier ‚Spielräume‘ eingeteilt werden: Die Unterrichtsszenarien *Präsenzunterricht*, *Distanzunterricht*, *erweiterter Präsenzunterricht* und *erweiterter Distanzunterricht*⁴; das Zusammenwirken all dieser Formate entspricht dem *Hybridunterricht* bzw. *hybriden pädagogischen Raum*, in dem laut Vogler (2021a) „keine Addition von analogen und digitalen Räumen“ (97) mehr besteht, sondern Lehr- und Lernräume anlassbezogen ausgebildet werden. Durch *Blended Learning* oder *Flipped Classroom* können Präsenz- und Distanzphasen sinnvoll miteinander kombiniert und die jeweiligen Chancen und Stärken der Szenarien hervorgehoben werden.

Mithilfe der *eTeaching-Matrix* können (angehende) Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht gezielt unter die Lupe nehmen, indem sie z.B. Unterrichtsmethoden auf der Matrix verorten und Variationen für unterschiedliche Settings finden, um ihren Unterricht flexibel an Szenarien anzupassen, ohne dabei die Unterrichtsziele aus dem Blick zu verlieren. Die Matrix kann dem-

4 Eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsszenarien und der Matrix findet sich im *eTeaching* Online-Kurs unter <https://digilehre.zflkoeln.de/eteaching-expert/eteaching-matrix/>.

nach als Planungsinstrument dienen, bietet sich jedoch, ähnlich wie der *eTeaching-Burger*, auch als Reflexionsinstrument an, sei es nach Abschluss einer Unterrichtssequenz, eines Halbjahres oder der Pandemiezeit: Wann und wie wurde analoges Lernen erfolgreich in digitales Lernen ‚übersetzt‘? Wo bessere oder schlechtere Ergebnisse erzielt als zuvor? Wo bietet digitaler, wo (analoger) Präsenzunterricht eventuell klare Vorteile? Denn schließlich muss sich laut Vogler (2021a) nun auch die „Präsenzphase methodisch, didaktisch und pädagogisch rechtfertigen, da sie nicht per se die richtige Form ist“ (100).

4. Ausblick

Die Workshops sowie die generelle Unterstützung seitens des ZfL wurden von den Studierenden positiv bewertet; vor allem das Bereitstellen konkreter Materialien und Instrumente wie dem *eTeaching-Burger* sowie die Kommunikation auf Augenhöhe in den Workshops wurden lobend erwähnt. Die Teilnehmenden beurteilten die Inhalte der Workshops als äußerst relevant und würden sich auch in Zukunft weitere Angebote wünschen: „Aus dem einfachen Grund: Digitalisierung in der Schule wird [...] eine große Rolle spielen“ (O-Ton eines Teilnehmers). Dementsprechend wird sich das Praxisphasen-Team in Zukunft u.a. mit der nachhaltigen Implementierung von *eTeaching Expert*-Inhalten in die Vorbereitungsphase beschäftigen und in diesem Kontext *EOP*- bzw. *PS*-spezifische Inhalte, ausgehend von den Anforderungen in den jeweiligen Praxisphasen, herausarbeiten. „Ob die Pandemie langfristig für einen Digitalisierungsschub sorgt oder eher eine Rückbesinnung auf analoges Lernen bewirken könnte, ist noch offen“ (LpB Baden-Württemberg 2021) – die neue Generation an Lehrkräften, die ihre Praxisphasen unter Pandemiebedingungen bewältigen musste, könnte hier als Motor wirken, um zukunftsorientierten Unterricht voranzutreiben.

Literatur

Busse, Birgit/Dziak-Mahler, Myrle/Lemke, Lisa (o. D.). Für die Schule von morgen – Fortbildung zum *eTeaching Expert* im Schulnetzwerk des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbil->

- ...dung.de/lehrerbildung/shareddocs/meldungen/aktuelles/Artikel/fuer-die-schule-von-morgen [06.10.2021].
- Deutsches Schulbarometer Spezial zur Corona-Krise (2020). Verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020> [10.10.2021].
- Kölner Stadtanzeiger (KStA). Der große Schulcheck. Verfügbar unter <https://schulcheck.ksta.de> [05.01.2022].
- Krommer, Axel (2020). *Didaktische Schieberegler. Oder: (Distanz-)Lernen und pädagogische Antinomien*. Verfügbar unter <https://axelkrommer.com/2020/07/02/didaktische-schieberegler-oder-distanz-lernen-und-padagogische-antinomien/> [17.08.2021].
- Krommer, Axel., Wampfler, Philippe & Klee, Wanda (2020). *DISTANZLERNEN. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminausbilderinnen und Seminar-ausbilder*. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_lernen-auf-distanz.pdf [09.10.2021].
- Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg (2021). Bringt Corona die Digitalisierung an Schulen voran? Verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/schule-und-corona#c76373> [17.12.2021].
- Lipowsky, Frank/Rezjak, Daniela (2021): Welche Art von Fortbildung wirkt? In: Jungkamp, Burkhard (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/18117.pdf> [07.01.2022], 19 – 38.
- Lüber, K. (2021). *Veranstaltungsbericht — Erfahrungsräume schaffen: Wie Digitalisierung Beziehungen fördern kann*. Verfügbar unter <https://www.netzwerk-bildung-digital.de/2021/08/erfahrungsraeume-schaffen-wie-digitalisierung-beziehungen-foerdern-kann/> [12.12.2021].
- Miller, Damian/Oelkers, Jürgen (2021): COVID-19 oder zwei Monate im Ausnahmezustand. In: Miller, Damian/Oelker, Jürgen (Hrsg.): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkungen zum Corona-Lockdown. Weinheim/Basel, 280 – 295.
- Pöler, Hauke (2021). *Feedback digital – Feedback in einer Kultur der Digitalität*. Verfügbar unter https://unterrichten.digital/2021/01/04/feedback-digital-methoden-tools/#-Feedback_in_einer_Kultur_der_Digitalitat [04.01.2022].
- Vogler, Hans-Joachim (2021a): Der hybride pädagogische Raum – mäandern in der Digitalität. Verfügbar unter: <https://bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/bak-21-1-vogler.pdf> [18.12.2021].
- Vogler, Hans-Joachim (2021b): Der hybride pädagogische Raum. Zur Veränderung von Unterricht und Schule in der Digitalität. Bielefeld.

ELLiPSE: E-gestützte Lehr-Lernelemente im Praxissemester aus Studierendensicht – eine Evaluation¹

Bereits im Jahr 2014 wurde an der Universität Duisburg-Essen (UDE) begonnen, digitale Lehr-Lern-Kompetenzen im neuen Praxissemester der universitären Lehrerbildung zu entwickeln. Angehende Lehrkräfte sollten diese Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler aller Bildungsgänge erwerben müssen, in ihrem eigenen Lern- und Professionalisierungsprozess im Sinne einer doppelten Lerngelegenheit an Universität und Schule ausbilden und in der Praxisphase anwenden. Das Projekt ELLiPSE erforscht die Erfahrungen, die Praxissemester-studierende der UDE im Zeitraum von 2019 bis 2021 mit diesen Lehr-Lern-gelegenheiten machen.

1. Der Kontext des ELLiPSE-Projekts: Digitalisierung im Praxissemester

ELLiPSE ist in einen Kontext eingebettet, der durch zwei Innovationen gekennzeichnet ist: die Praxisorientierung der ersten Phase der Lehrerbildung in NRW, insbesondere durch die Einführung des Praxissemesters (Umsetzung seit Wintersemester 2014/2015) und die fortschreitende Digitalisierung des schulischen und des universitären Lernens.

Für die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte ist es notwendig, Professionalisierungselemente zu digitalen Lehr-Lern-Elementen bereits im Studium einzuführen. Zu diesem Zweck arbeiten an der UDE einige Fakultäten bereits seit den 1990er Jahren daran, e-gestützte Lehr- und Lernangebote in diversen

1 Es handelt sich bei dem vorliegenden Beitrag um eine gekürzte Fassung des Forschungsberichts zum Projekt: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00075257

Projekten zu erproben und an der Universität zu etablieren. Zweck der Integration von E-Learning-Elementen in die Hochschullehre war es, neue Formen der Wissensvermittlung in das Studium zu implementieren. Aus diesen Initiativen, die häufig von wenigen, an E-Learning intrinsisch motivierten Hochschullehrenden getragen wurden, entstanden weitere Projekte, die „zu einer Sensibilisierung und Professionalisierung von Hochschullehrenden im Bereich E-Learning beigetragen haben“ (van Ackeren et al. 2018, 36). Die E-Learning-Strategie wurde am 06. Dezember 2017 durch die Strategie für die Digitalisierung von Studium und Lehre abgelöst. Wirkte das Konzept des E-Learning eher wie ein Zusatz zur regulären Lehre, so verweist diese Strategie „[...] auf die weiterreichende Transformation des Kernprozesses von Hochschulen, der die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt“ (Getto und Kerres 2018:19).

Der Fokus dieser erweiterten Strategie liegt deshalb nicht mehr ausschließlich auf der Hochschullehre, sondern umfasst ganzheitlich die spezifischen fachlichen, methodischen und digitalisierungsbezogenen Befähigungen für die Professionalisierung der Studierenden in ihren jeweiligen Studiengängen.

An der UDE absolvieren derzeit ca. 400-450 Studierende zeitgleich ihr Praxissemester an etwa 150 der 600 Ausbildungsschulen der Region, die sich weiträumig über die Städte Duisburg und Essen hinaus bis in die Region Kleve mit Ausbildungsschulen an der Grenze zu den Niederlanden erstreckt (vgl. Diehr 2017, 126). Im Januar 2014 beschloss das Rektorat, dass die universitäre Begleitung der Studierenden im Praxissemester aufgrund der weiträumigen Ausbildungsregion der UDE im Blended-Learning-Format angeboten werden sollte. Um die Lehrenden bei der Konzeption und Umsetzung ihrer digitalen Lehrangebote zu unterstützen, wurde die Praxissemester E-Support-Station im Zentrum für Lehrerbildung etabliert. Dieses Angebot stellt ein Alleinstellungsmerkmal der UDE unter den lehrerbildenden Universitäten Nordrhein-Westfalens für die Unterstützung der Dozierenden im Praxissemester dar.

Die Studierenden können orts- und zeitflexibel sowohl individuell als auch im Rahmen von kooperativen Arbeitsaufträgen auf Lerninhalte zugreifen (Bulizek/Kiefer 2018). In der intensiven Auseinandersetzung mit einem Blended-Learning-Format – hier der e-gestützten Begleitung im Praxissemester

– sollen sie die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung eines digital vermittelten und individualisierten Lernprozesses erwerben. Die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen erarbeiten sich die Studierenden als Element ihres Professionalisierungswissen, indem sie die Lernmanagementsysteme und andere e-gestützte Begleitelemente nutzen und dieses Wissen aus der Lernenden-Perspektive später am Lernort Schule auf ihre Lehrenden-Perspektive anwenden. Professionalisierungswissen wird als die Verbindung aus allgemein-pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen verstanden (vgl. Baumert/Kunter 2006, 482).

2. Forschungsfragen, Design und Durchführung des Projekts ELLiPSE

Das Projekt ELLiPSE startete im Februar 2019. Im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts wurde in leitfadengestützten Einzelinterviews erfragt, welche Erfahrungen die Studierenden mit dem e-gestützten universitären Teil des Praxissemesters als Lernende machen und inwieweit sie den zugeschriebenen Einfluss von e-gestützten Lehr- und Lernelementen auf ihren Kompetenzerwerb im Praxissemester wahrnehmen. Zudem wurde in Gruppendiskussionen mit Studierenden erörtert, welche förderlichen Faktoren und welche Hemmnisse sie für eine erfolgreiche Umsetzung des Blended-Learning-Formats im Praxissemester ausmachen.

Insgesamt wurden 48 Einzelinterviews und 6 Gruppendiskussionen durchgeführt. Das Projekt begann mit einer Pilotierungsphase unter Beteiligung der Studierenden der Lehramtsstudiengänge Gymnasium/Gesamtschule und Grundschule. In den darauffolgenden Kohorten wurden Studierende aller Lehramtsstudiengänge in das Forschungsvorhaben einbezogen. Die Forschung wurde auch während der SARS-CoV-2-Pandemie weitergeführt, allerdings wurden die Einzelinterviews und die Gruppendiskussionen über das Videokonferenztool BigBlueButton abgehalten.

Die leitfadengestützten Einzelinterviews werden durch zwei thematische Abschnitte gegliedert: Zunächst wird nach den Erfahrungen der Studierenden mit der Begleitung im Praxissemester gefragt. Danach sollen die Studierenden von ihren Erwartungen an die Übertragbarkeit ihrer Kompetenzen aus der Rolle der Lernenden in die der Lehrenden berichten.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 53 Minuten. Die Regeln für die Transkription orientierten sich an den von Kuckartz et al. formulierten inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln (Kuckartz et al. 2008, 27). Die Interviews wurden mit der Software MaxQDA für eine computergestützte qualitative Datenanalyse nach den Grundsätzen des theoretischen Kodierens ausgewertet (Flick 2002, 259–271). Nach der Auswertung der Einzelinterviews wurden in jeder Kohorte Gruppendiskussionen darüber geführt, was in der E-Begleitung aus Studierendensicht förderliche Faktoren für eine gelungene e-gestützte Begleitung sind und was ihrer Meinung nach noch verbessert werden könnte. Die Gruppendiskussionen dauerten im Durchschnitt 100 Minuten, auch diese wurden transkribiert und nach den Grundsätzen des theoretischen Kodierens analysiert.

3. Ergebnisse der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Die Ergebnisse der ELLiPSE Studie wurden anhand der folgenden sechs Themenkomplexe ausgewertet:

- digitale Werkzeuge im Praxissemester,
- kooperative Lernformate in den Begleitseminaren,
- Kommunikation zwischen den Akteuren im Praxissemester,
- selbstreguliertes Lernen und Selbstlerneinheiten im Praxissemester,
- Akzeptanz der Begleitseminare im Blended-Learning-Format,
- Einschätzung eigener digitalisierungsbezogener Kompetenzen.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden im Folgenden nur die Ergebnisse aus dem ersten und den beiden letztgenannten Themenkomplexen berichtet, wobei die Ergebnisse für die beiden Kohorten vor und die beiden während der Pandemie getrennt berichtet werden. Als weiterer Themenkomplex kristallisierten sich die Gelingensbedingungen für eine e-gestützte Begleitung im Praxissemester heraus. Bei der Präsentation der in diesem Zusammenhang ermittelten Sichtweisen wird nicht nach den beiden Kohortengruppen differenziert.

3.1 Digitale Werkzeuge im Praxissemester **Kohorten Februar 2019 und September 2019**

Die meisten Begleitseminare im Praxissemester verfügen über Moodle-Räume. Studierende berichten, dass einige Dozierende nach wie vor den sogenannten Semesterapparat bevorzugen, in dem lediglich Literatur bereitgestellt werden kann.

Person 8: „Aber jetzt im Praxissemester gibt es die Moodle-Kurse und eigentlich waren die jetzt nicht grundlegend anders als Kursräume aus anderen Seminaren. Also ich würde da jetzt nicht behaupten, dass da technikaffin gearbeitet wurde oder dass da wirklich Blended Learning umgesetzt wird. Man hat die Gruppendiskussion, wobei man die auch in anderen Moodle-Räumen immer mal wieder findet ähm (...) ansonsten habe ich persönlich keinen Unterschied gemerkt, wenn da besonders darauf eingegangen werden sollte.“ (Interview am 08. Juli 2019)

Viele Dozierende installieren in ihren Moodle-Räumen ein Forum oder eine Datenbank, um den Austausch mit und unter den Studierenden anzuregen. Zwischen den Blocktagen in Präsenz, die am Anfang, in der Mitte und zum Ende des Praxissemesters liegen, berichten die Studierenden nur über wenige von Dozierenden induzierte e-gestützte Aktivitäten. Andere digitale Werkzeuge, die über Moodle hinausgehen, werden in den Begleitveranstaltungen des Praxissemesters kaum benutzt. Vereinzelt werden digitale Plattformen wie Padlet oder Kahoot eingeführt und für kooperatives Arbeiten respektive individuelle Lerneinheiten genutzt. Interaktive digitale Einheiten, in denen die Studierenden ihr eigenes Wissen überprüfen können, werden nicht initiiert. In der Auswertung fällt auf, dass besonders die Studierenden, die ihre Ausbildungsschule als förderlichen Lernort erleben, in der Regel kein Bedürfnis offenbaren, sich während des Schulteils des Praxissemesters mit der Universität auseinanderzusetzen oder Kontakt zu den Dozierenden über den Moodle-Raum aufzunehmen.

Kohorten Februar 2020 und September 2020

Aufgrund der Pandemie werden ab dem 16. März 2020 die Schulen in NRW geschlossen und der Start der Vorlesungszeit des Sommersemesters auf den 20. April 2020 verschoben. Es wird fast ausschließlich alles in digitalen Lehrformaten umgesetzt, weshalb innerhalb kurzer Zeit umfassend digitale Angebote geschaffen werden müssen. Auch das folgende Wintersemester wird als rein digitales Semester durchgeführt. Konnten die Studierenden noch von September bis Dezember am Präsenzunterricht ihrer jeweiligen Schulen teilnehmen, sind auch sie ab Januar 2021 von den Schulschließungen und erneutem Distanzunterricht betroffen. Da viele Begleitveranstaltungen im Praxissemester bereits Anfang März 2020 stattfinden, werden die ersten Blockveranstaltungen noch regulär in Präsenz abgehalten. Viele Dozierende bieten weitere Blockveranstaltungstermine als Videokonferenzen an, andere lassen die zweiten Blockveranstaltungen ausfallen, da die weiteren Rahmenbedingungen für die Durchführung des Praxissemesters aufgrund der landesweiten Schulschließungen noch nicht absehbar sind. Die Präsenzsitzungen im Blocktagemodell dauern in der Regel fünf Stunden, die Videokonferenzen in diesem Semester dauern jedoch nicht mehr als zwei Stunden. In dieser Verkürzung gegenüber den Blockveranstaltungen in Präsenz sehen einige Studierende das Problem, „dass niemand so richtig zum Zug komme“ (Person 35, Interview am 07. Mai 2020) und besonders die leistungsschwächeren und/oder introvertierten Studierenden wenig eingebunden würden. Zudem schalten die Studierenden bei den Konferenzen meist ihre eigene Kamera und ihr Mikrofon aus, um eine störungsfreie Verbindung zu gewährleisten. Dieses fördere nach Aussage einiger Befragten die Gefahr, dass die Veranstaltung „nebenherläuft“ und Studierende nicht konzentriert bei der Sache sind (Person 37, Interview am 24. Juni 2020).

Besonders problematisiert wird, dass in einigen Seminaren trotz des ausgerufenen digitalen Semesters keine digitalen Lehr-Lern-Angebote bereitgestellt werden und die Studierenden dieser Begleitveranstaltungen während des gesamten Schulteils des Praxissemesters keinen Kontakt zu ihren Dozierenden der Universität haben.

Person 38: „Also, meinen Dozenten habe ich das letzte Mal im Februar gesehen und gesprochen, da kam nichts, wir hatten die Vorbereitung, ich habe die Projektskizze eingereicht, wir haben darüber gesprochen, also ich weiß auch was ich machen soll im Studienprojekt, aber eine Begleitung habe ich dann nicht.“ (Interview am 03. Juli 2020)

In beiden Kohorten wurde betont, dass viele Studierende zu Beginn der digitalen Semester weder die nötige technische Ausstattung haben noch auf eine ausreichende Internetgeschwindigkeit zurückgreifen können, um problemlos bei den Videokonferenzen teilzunehmen. Ein weiterer problematischer Faktor war der Umgang einiger Dozierender mit dem Datenschutz, die von Studierenden z.B. verlangten ihre Kamera zu aktivieren, wenn sie an dem Kurs teilnehmen wollten.

In den Interviews der Kohorte September 2020 geben die Studierenden an, dass sich der Umgang mit den rein digitalen Lernumgebungen bereits normalisiert habe. In der Regel finden alle drei Blocktermine nun als Videokonferenzen statt und auch Moodle-Räume sowie weitere Applikationen wie Padlet, Kahoot etc. werden in den Fächern vermehrt genutzt.

3.2 Akzeptanz der Begleitseminare im Blended-Learning-Format Kohorten Februar 2019 und September 2019

Die Studierendensicht auf das Blended-Learning-Format im Praxissemester ist in den ersten beiden erhobenen Kohorten recht homogen, auch zwischen den Lehramtsstudiengängen werden keine spezifischen Unterschiede festgestellt. Das Blended-Learning-Format im Praxissemester wird von vielen Studierenden einerseits aus zeitökonomischer Sicht als sehr sinnvoll erachtet. Wege entfallen und die Zeitplanung wird flexibilisiert, sie können mehr Zeit an der Schule verbringen. Der Lernertrag wird von den Studierenden andererseits als gering bewertet.

Was in den Interviews ebenfalls sehr deutlich wird, ist die Problematik der für die Studierenden fehlenden Sinnhaftigkeit der Studienprojekte. Zu dem Thema Studienprojekte äußern sie sich in jedem Interview und in jeder Diskussion, obwohl danach im Interviewleitfaden nicht explizit gefragt wird. Die dichotome Wahrnehmung der Studierenden von Schule als Ort der Praxis und Universität als Ort der Theorie wird durch die Studienprojekte in vielen Fällen

eher verstärkt als reflektierend aufgelöst. Diese Abwehrhaltung wirkt sich auch auf die Studierendensicht auf die e-gestützte Begleitung im Praxissemester aus. Für die Studierenden stellt sich weniger das Medium per se als problematisch dar, sondern die universitären Anforderungen im Praxissemester, die von den Studierenden für ihre eigene Professionalisierung als nicht zielführend bewertet werden. Aus der Analyse geht hervor, dass eine Auseinandersetzung mit dem Blended-Learning-Format als Baustein für einen professionellen Umgang mit digitalen Lernumgebungen und Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen aus Sicht der Studierenden weitgehend nicht stattfindet.

Kohorten Februar 2020 und September 2020

In diesen Kohorten kann insofern nicht von Begleitung in Blended-Learning-Formaten gesprochen werden, da geplante Präsenzzeiten als Videokonferenzen durchgeführt wurden. Bemerkenswert ist die Einstellung der Studierenden, die sich nach der langen digitalen Lernphase generell ein universitäres Lehrsystem wünschen, das verstärkt auf Blended-Learning setzt. Bei den Kohorten aus dem Jahr 2020 zeigt sich, dass Blended-Learning zwar nicht als Problem angesehen, aber dessen didaktischer Nutzen als Professionalisierungselement weitgehend ignoriert wird. In einigen Seminaren wurden jedoch die Seminarpläne angepasst und das Lernen in Distanz an Schulen in den Begleitseminaren thematisiert mit dem Ziel, den Studierenden theoretisch reflektierte Werkzeuge an die Hand zu geben, um das Praxissemester auch in dieser pandemiegeprägten Situation bestreiten zu können. Zudem wurden teilweise externe Dozierende eingeladen, die verschiedene digitale Tools vorstellen, mit denen die Studierenden auch in der Schule unterrichten können.

„[...] [U]nd das war auch echt spannend da nochmal so ja auch ein bisschen außergewöhnlichere Tools, die man so jetzt noch nicht kennengelernt hat nochmal zu sehen, die man dann auch wirklich im Unterricht gut auch verwenden könnte, (...) also bei uns wurde da schon auch auf einiges eingegangen und nicht nur ok wir sind jetzt halt digital und macht mal.“ (Interview am 19. November 2020, Person 45).

Diese Adaption an aktuelle Ereignisse und eine konkrete Theorie-Praxis-Verzahnung in den Begleitseminaren wird von den Studierenden sehr positiv auf-

genommen und könnte die Bereitschaft verstärken, sich intensiver mit den universitären Lerninhalten des Praxissemesters und der Distanzlehre als Professionalisierungselement zu beschäftigen.

3.3 Einschätzung eigener digitalisierungsbezogener Kompetenzen

In Kapitel 3.3 wird die Unterteilung (vor der Pandemie/während der Pandemie) der vier Kohorten aufgehoben, da die Fragen auf das gesamte Studium der Befragten zielen. Wenn sich Studierende konkret auf die digitalen Semester beziehen, wird dies explizit hervorgehoben.

Die Studierenden werden sowohl nach ihrer Definition als auch nach ihrer Einschätzung der Bedeutung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen für ihre spätere Lehrtätigkeit befragt. Die Antworten über die Bedeutsamkeit digitalisierungsbezogener Kompetenzen fallen sehr eindeutig aus; alle Studierenden geben an, diese Kompetenzen seien für eine Lehrperson sehr wichtig, da man ja nur beibringen könne, was man selbst wisse. Die Definitionen dieser Kompetenzen beschreiben die Studierenden hingegen nur vage und oberflächlich.

Person 2: „Ich würde schon sagen es [digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu besitzen] ist sehr wichtig, allerdings (...) also das Problem ist (...) mhm, nicht das Problem (...) So, wir haben an der Schule Smartboards (...) ich habe keine Ahnung wie man die benutzt. Ich würde gerne wissen wie man die nutzt, aber dafür haben wir einfach sehr wenig Zeit. Die sind entweder gebucht oder da sind andere Lehrer drin, und die haben auch nicht unbedingt Bock, dann nach dem Unterricht zu sagen, komm ich zeig dir das eben. Das finde ich ein bisschen Schade. (Interview 05. Mai 2019)

Die Befragten verweisen in ihren Antworten auf Hardware wie Beamer, Tablets und Dokumentenkameras oder auf Software wie einzelne Applikationen, von denen sie die meisten bereits in ihrer Schulzeit oder als Praxissemesterstudierende an der Schule oder am ZfSL kennengelernt haben.

Person 34: „[...] die Universität hat jetzt nicht dazu beigetragen, dass ich mit digitalen Medien umgehen kann, das habe ich jetzt an der Schule gelernt.“ (Interview am 12. Mai 2020)

Eine Auseinandersetzung darüber, wann, wie und warum digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können, findet ohne weiteres Nachfragen seitens der Interviewerin kaum statt. Wenn der Einsatz im Unterricht thematisiert wird, dann verweisen Studierende lediglich auf mögliche motivierende Effekte auf Schülerinnen und Schüler, wenn diese ihr eigenes Smartphone im Unterricht benutzen dürften. Nur wenige Studierende äußern eine theoretisch reflektierte Vorstellung über die Nutzung von digitalen Medien für den Unterricht. Das sind vor allem diejenigen, die aus Eigenmotivation Fortbildungen zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht besucht oder gezielt die Seminare ausgesucht haben, die den Umgang mit digitalen Medien an der Schule zum Thema haben.

Person 15: „Also in den Seminaren gar nicht. Bei dem Kurs, ich glaube der war vom BUAT [Basic and Advanced-Training], da konnte man sich anmelden und das war so ein Tagesworkshop und es gab mal dieses Online Spiel wer Bundeskanzler wird, da konnte man einstellen 15, 30 oder 45 Minuten spielen und das habe ich gemacht und dann auch in der Schule genutzt. Das war auch super.“ (Interview 27. November 2019)

Die meisten befragten Studierenden wünschen sich demnach eine curricular verankerte Förderung ihrer digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und zeigen sich interessiert an den Möglichkeiten, fachwissenschaftliches, didaktisches und digitales Wissen miteinander zu verbinden, und begrüßen Angebote wie z. B. die Ringvorlesung Digitalisierung der Universität.

Besonders positiv werden die Seminare hervorgehoben, in denen die Studierenden Möglichkeiten haben, Geräte und Applikationen in einem geschützten universitären Rahmen auszuprobieren und konkrete Einsatzszenarien für die Schule diskutiert werden. Negativ bewertet werden die Veranstaltungen, in der eher in einer Metaebene über digitale Möglichkeiten gesprochen wird, ohne dass sich die Studierenden selbst mit der Handhabung vertraut machen können.

Person 1: „Mhm, aber was ich in der Schule mache ist mit Ipads arbeiten, die haben wir halt. Das finde ich absolut super, aber ich glaube, da gibt es noch unglaublich viele Möglichkeiten. das fänd ich cool, wenn es ein Seminar dazu gäbe. Aber dann, dass man das

*auch ausprobieren kann, damit man das selber versteht und nachvollziehen können.“
(Interview 05. Mai 2019)*

Person 9: „Wir haben über digitale Medien gesprochen und ironischerweise nur Texte dazu gelesen, aber noch nicht mal einen Film geschaut als es darum ging, wie setze ich Film im Fremdsprachenunterricht ein.“ (Interview am 13. November 2019)

Die Selbsteinschätzung über die eigenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, über ihre medienbezogene Selbstwirksamkeit, (vgl. Herzig/Martin 2018, 99) fällt besonders bei den Studierenden der Kohorten aus dem Jahr 2019 niedrig aus, und sie fühlen sich durch die Universität nicht ausreichend ausgebildet (siehe dazu auch van Ackeren et al. 2018; Lorenz/Endberg 2019; Schiefner-Rohs 2018).

Person 13: „Zu wenig... also wenn ich einen Laptop mit zur Vorlesung bringe glaube ich, dass ich da manchmal besser weiß. Was der so kann als der Dozent. Aber was sonst noch alles mit digitalen Medien geht also wo die Chancen und auch Grenzen liegen. Ne, das haben wir eigentlich an der Uni nicht besprochen.“ (Interview am 11. August 2019)

Dadurch, dass die Studierenden im Praxissemester der beiden pandemiegeprägten Kohorten sowohl als Lernende an der Universität vermehrt in digitalen Kontexten arbeiten und zudem in den Distanzunterricht der Praxissemesterschulen als Lehrende eingebunden wurden, lernen sie Methoden und Werkzeuge kennen und sehen wie sich ihre Erfahrungen aus der Universität mit denen aus der Schule bisweilen verschränken.

„[...] also wenn man da selber Unterricht planen würde, dann könnte man da auch in der Schule finde ich viel mit machen mit den ganzen Sachen, die man in der Uni jetzt so gelernt hat und ich finde es halt auch dadurch das wir selber ja dieses ganze online lernen mitgemacht haben und nicht nur immer theoretisch, das man da auch so einen ganz anderen Blickwinkel drauf hat und da irgendwie noch viel besser mit umgehen kann und auch viel erfahrener ist als wenn man jetzt sagen würde ok wir probieren jetzt mal so ein bisschen online lernen.“ (Gruppendiskussion am 07. März 2021)

3.4 Gelingensbedingungen für eine e-gestützte Begleitung im Praxissemester aus Studierendensicht

Die Schlüsselkategorie, die als eine Gelingensbedingung für eine sinnvolle e-gestützte Begleitung im Praxissemester über alle befragten Kohorten hinweg herausgearbeitet werden konnte, ist Transparenz. Diese Kategorie lässt sich in vier miteinander verwobene Aspekte unterteilen:

Transparenz von organisatorischen und technischen Angeboten

Die Studierenden wünschen sich übersichtlich strukturierte und leicht auffindbare Unterstützungsangebote, die von den Dozierenden zu Beginn des Semesters erläutert werden. Beispielsweise böte es sich an, den Moodle-Raum in der ersten Blockveranstaltung vollständig vorzustellen, damit sie wüssten, was sie im Verlauf des Semesters erwarten.

Transparenz von Arbeitsaufträgen und Kommunikationswegen im Begleitseminar

Besonders in digitalen Settings wünschen sich die Studierenden eine klare und kleinschrittige Aufgabenstellung sowie eine offene Diskussions- und Fehlerkultur. Nachfragen sollten offiziell und für alle Teilnehmenden des Kurses sichtbar formuliert werden. Die Studierenden kritisieren außerdem die asynchrone Kommunikation, weil drängende Fragen erst sehr viel später beantwortet werden (Bulizek/Jäger, 2020).

Transparenz in der Kommunikation zwischen den Lernorten im Praxissemester

In den letzten Jahren gab es durch die unterschiedlichen Akteure im Praxissemester der UDE Initiativen, die Kommunikation und Kooperation aller beteiligten Lernorte zu stärken. Auch wenn diese Bemühungen auf der Lehrendenseite von Schule, ZfsL und Universität häufig erfolgreich waren, scheinen die Studierenden noch nicht ausreichend einbezogen worden zu sein. Sie wünschen sich eine für sie nachvollziehbare und mitzugestaltende Kommunikation zwischen allen Akteuren, zu denen sie sich auch selbst zählen.

Transparenz der Sinnhaftigkeit von Aufgabenstellungen in Bezug auf Professionalisierung

Im rein digitalen Teil des Sommersemesters finden besonders die Seminare Zuspruch, in denen die aktuelle Situation des Lernens auf Distanz sowohl auf fachdidaktischer Ebene als auch durch praktische Vorschläge zur Umsetzung von Distanzlernen adressiert werden. Die Studierenden beteiligen sich besonders dann aktiv an der e-gestützten und Präsenz-Begleitung, wenn sie einen unmittelbaren Bezug zu ihrem späteren Lehrberuf sehen, das heißt, wenn sie die Universität als Lernort im Praxissemester wahrnehmen können, an dem die Dozierenden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte auf den Lernort Schule übertragen und mit dem ebenfalls benötigten Handlungswissen in Beziehung zu setzen vermögen.

4. Fazit: Das Praxissemester vor und während Corona – Unterschiede und Entwicklungstendenzen

Der bestehende Datenkorpus aus dem Projekt ELLiPSE zeigt vor der Pandemie ein kohärentes Bild auf: Die Strategie „Digitalisierung von Studium und Lehre“ in Bezug auf die Verknüpfung von Fach-, Methoden- und digitalen Kompetenzen im Lehramt wird nicht hinreichend umgesetzt. Die Studierenden ziehen selbst wenige Parallelen zwischen dem, was sie als Online-Lehre an der Universität erfahren und dem, was sie an der Schule einsetzen können. Viele von ihnen begreifen das Blended-Learning-Format des Praxissemesters noch nicht als Möglichkeit, digitalisierungsbezogene Kompetenzen in der Rolle der Studierenden zu erwerben und später in der Rolle der Lehrenden anwenden zu können. Für die Studierenden stellt sich weniger das Medium per se als problematisch dar, sondern diejenigen universitären Anforderungen im Praxissemester, die von ihnen für ihre eigene Professionalisierung als nicht zielführend bewertet werden.

Die Studierenden schätzen ihre eigenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen in der Rolle der zukünftigen Lehrenden als gering ein. Eine curriculare Verankerung, durch die alle Studierenden sich mit dem Einsatz von digitalen Medien auseinandersetzen und diese erproben, ist für die Befragten

nicht erkennbar. Auch den Dozierenden scheinen diese Ebenen der E-Begleitung im Praxissemester nur bedingt gewahrt worden zu sein; in den Modulhandbüchern ist dieses Lernziel für das Praxissemester allerdings auch nicht expliziert.

Für eine erfolgreichere Umsetzung der Qualifikationsziele bezogen auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen wäre es deshalb von großer Bedeutung, das Professionalisierungselement Digitalisierung im Praxissemester sowohl für Studierende als auch für Dozierende durch Aufnahme in die Modulhandbücher hervorzuheben. So bekämen die Studierenden die Möglichkeit, sich die Lehr-Lern-Methoden an der Universität anzueignen und diese an der Schule auszuprobieren. Und selbstverständlich können diese digitalen Formate, auch im Verbund mit Unterrichtsvorhaben an der Ausbildungsschule, zum Gegenstand von Studienprojekten im universitären Teil des Praxissemesters werden.

Während der pandemiebedingt digitalen Semester zeigt sich bei den Befragten der Kohorte Februar 2020 eine leichte Veränderung in Bezug auf die Einschätzung digitaler Medien im Studium, deren Stellenwert in der Universitätslehre in der Zwangssituation anerkannt wird. Diese Veränderung lässt sich auch im Wintersemester 2020/21 beobachten. Die Studierenden berichten nach zwei Semestern rein digitaler universitärer Lehre von Ansätzen einer neuen Selbstverständlichkeit, mit der sie selbst digital lernen und sich damit auseinandersetzen, in naher Zukunft auch digital zu lehren. Hier zeigt sich in Bezug auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen eine große Chance, diese als Theorie-Praxis-Verzahnungen im Praxissemester zu konkretisieren und anhand derer die unterschiedlichen Rollen der Studierenden im Praxissemester als Lernende an der Universität und als zukünftige Lehrende an der Schule als gewinnbringendes Professionalisierungselement zu verbinden.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Aufenanger, Stefan/ Eickelmann, Birgit/Friedrich, Steffen/Kammerl, Rudolf/Knopf, Julia/Mayrberger, Kerstin/Scheika, Heike/Scheiter Katharina/Schiefer-Rohs, Mandy (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: Die Deutsche Schule, 111. H. /1, 103–119.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469–520.
- Bulizek, Björn/Jäger, Kirsten (2020). Kooperative, kollaborative und interaktive Elemente in Moodle im Rahmen praxisbegleitender Blended-Learning-Seminare. In: Beißwenger, Michael/Bulizek, Björn/Gryl, Inga/Schacht, Florian (Hrsg.): Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr KG,473–484.
- Bulizek, Björn/Kiefer, Christina (2018): Die Praxissemester E-Support-Station der UDE. E-gestützte Studienprojektbegleitung im Praxissemester. In: Ackeren, Isabell van/Kerres, Michael/Heinrich, Martin (Hrsg.): Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Handlungsfelder an der Universität Duisburg-Essen. Münster und New York: Waxmann, 387–398.
- Diehr, Frank (2017): Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126–135.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander (2018): Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptuelle und empirische Aspekte. In: Ladel, Silke/Knopf, Julia/Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 89–113.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2019): Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. In: MedienPädagogik, 61–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>
- Schiefer-Rohs, Mandy/Autoren- und Autorinnengruppe (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die digitale Zukunft. In: Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre. 6, 48–55.

Körper, Stimme, Haltung – so geht Wirkung. Ein Onlinekurs für Lehrkräfte

*Der Onlinekurs ‚Körper·Stimme·Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen‘ wurde 2020 fertiggestellt und richtet sich mit seinem Angebot an angehende Lehrkräfte. Durch das umfangreiche Videomaterial kann der Umgang mit der eigenen Stimme und das eigene Kommunikationsverhalten reflektiert und trainiert werden. Es werden erste Erfahrungen und Evaluationen von Studierenden und Lehrenden diskutiert.*

1. Stimmliche Ausbildung der Lehrkräfte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU)

Um den Anforderungen des Berufsalltages einer Lehrkraft gerecht zu werden, bedarf es nicht nur einer tiefen Ausbildung im Fach selbst sowie der Kompetenz in der Entwicklung methodisch, didaktischer Vielfalt. Es bedarf auch einer hohen kommunikativen Kompetenz. Lehrkräfte verbringen ihren gesamten Arbeitstag sprechend – laut, leise, energisch, vermittelnd, freundlich, durchdringend, ermahmend, beruhigend, diskutierend. Gerade für sie gilt: Wer die Wirkung der Stimme und des Körperausdrucks gekonnt und ziel-sicher einsetzt, wird gehört, gesehen und verstanden. Eine Stimme, die flexibel auf die inneren und äußeren Impulse der Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag reagieren kann, wirkt sich unmittelbar auf das Selbstbewusstsein und die Sicherheit der Lehrkraft im Unterricht aus und trägt damit auch positiv zur Lernatmosphäre bei (vgl. u.a. Voigt-Zimmermann 2010). Oft schöpfen zukünftige Lehrkräfte das Potential ihrer Stimme, ihres Körperausdrucks und ihrer Haltung nicht aus.

Lehrer und Lehrerinnen gehören zur Gruppe der Berufssprecherinnen und Berufssprecher. Die stimmliche Belastung ist sehr hoch. Dadurch gibt es

in dieser Berufsgruppe ein hohes Risiko, stimmkrank zu werden. Dies hat nicht nur negative Auswirkungen auf die Lehrperson selbst, sondern auch auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. In zahlreichen Studien wurde bisher belegt, dass heisere, überbelastete Stimmen Aufmerksamkeitsverlust, geringere Erinnerungsfähigkeit und schlussendlich Disziplinprobleme bei Schülerinnen und Schülern verursachen (vgl. ebd.). Untersuchungen der Universität Leipzig zeigten, dass bereits über 37% der untersuchten Lehramtsstudierenden verschiedener Unis bundesweit ihre Stimme nicht optimal nutzen oder eine Stimmstörung haben (vgl. Lemke 2006). Es ist also dringend notwendig, die angehenden Lehrkräfte schon während des Studiums für ihre Stimme zu sensibilisieren.

Aus diesem Grund ist das Lehramtsspezifische Schlüsselqualifikationsmodul (LSQ) *Kommunikation, Heterogenität und Inklusion* an der MLU obligatorisch. Das Ziel des Teilmoduls Kommunikation und Stimme ist die Entwicklung stimmlicher und kommunikativer Kompetenzen und Handlungsstrategien für den zukünftigen Berufsalltag. Trotz der kleinen Gruppengröße ist der Umfang von zwei SWS zu kurz, um alle Inhalte vertiefen und nachhaltig vermitteln zu können.

Um die Lehre in diesem Bereich zu verbessern, wurde am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ein Projekt ins Leben gerufen, das von 2018 bis 2020 ein multimediales Lernangebot entwickelte. Bei der Entwicklung gab es unterstützende Kooperationen mit der Sprechwissenschaft und mit der Initiative des MDVS e.V. Sprecherziehung im Lehramt (vgl. MDVS 2020). Das Projekt wurde aus Hochschul-pakt-Mitteln des BMBF gefördert.

Ziel war, den Studierenden ein nachhaltiges, vertiefendes und leicht verfügbares Lernmaterial zur Verfügung zu stellen, welches angehenden und erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern die Wirkung der Stimme, des Körperausdrucks und der Haltung bewusst und erlebbar macht. So entstand der im folgenden Abschnitt näher beschriebene Online Kurs *Körper-Stimme-Haltung*.

2. Der Onlinekurs

Das Projekt *Körper-Stimme-Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen* (im Folgenden: KSH) ist ein multimediales Lernangebot basierend auf Videosequenzen und ergänzendem Text- und Audiomaterial sowie Quizbausteinen (vgl. KSH 2020). Es soll für die eigenen sprecherischen und nichtsprachlichen Kommunikationsstrategien sensibilisieren. Mithilfe von Erklär- und Übungsvideos sollen die Studierenden aktiviert werden, ihren Körperausdruck, ihre (innere) Haltung, ihre Stimme und Aussprache zu beobachten, zu reflektieren und zu trainieren.

Es richtet sich an Studieninteressierte, Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsjahr, Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst aller Schulformen. Das Material ist als Open Educational Ressource unter einer CC-Lizenz veröffentlicht und über die Internetseite <https://koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de/> und den YouTube-Kanal *Körper Stimme Haltung* frei zugänglich.

Der Kurs teilt sich in die Bereiche *Basis* und *Thema*. Unter *Basis* sind mögliche Verwendungen des Kurses, weiterführende Adressen, ein Literaturverzeichnis und Videos mit Ideen für Wirkungsstrategien zu den Themen Lampenfieber, Wahrnehmung und Interaktion aufgeführt.

Im Bereich *Thema* befindet sich jeweils ein Kapitel zu den Funktionskreisen des Sprechens: Körper, Atmung, Stimme und Aussprache. Jedes Kapitel enthält ein Erklärvideo, ein Wissensquiz zur Hörschulung und Festigung des Gelernten, zahlreiche Übungsvideos mit Schritt-für-Schritt-Anleitung zum Nachmachen sowie Lifehacks mit Beispielen für den Transfer in den Alltag und Literaturhinweise. Die Kapitel und die Inhalte der Kapitel sind so angelegt, dass sie aufeinander aufbauen und nacheinander durchgeführt werden können.

Ziel war es, leicht rezipierbare Videos zu erschaffen, die Themen verständlich zu transportieren und zum Üben zu motivieren. Die Videos haben daher eine Länge von maximal sechs Minuten und sind von hoher Bild- und Tonqualität. Um die Verständlichkeit zu sichern, wurde mit Animationen und Einblendungen gearbeitet und auf eine einfache und zugängliche Sprache geachtet (vgl. Schmelzle 2014). Die Übungen und Erklärungen wurden stets in Situationen des Schulalltags eingebettet. Übungen zur Stimme und zum Körperausdruck können mitunter befremdlich anmuten. Um die Rezipientin-

nen und Rezipienten zu motivieren und zu aktivieren, sind die ausgewählten Übungen einfach durchzuführen, eindeutig nachvollziehbar und dadurch weniger fehleranfällig. Zudem wurde auf eine lockere und persönliche Ansprache gesetzt und mit viel Humor gearbeitet.

Ende März 2020 wurde der Kurs fertig gestellt und ging online rechtzeitig zu Beginn des ersten Corona-Semesters.

3. Nutzung und Evaluation

Durch die Pandemie wurden Lehrinhalte in allen Bereichen der universitären Lehre digital aufbereitet. Die fertiggestellten Videos von KSH flossen in verschiedene digitale Lehrformate im Bereich Sprechbildung für Lehramtsstudierende ein, u.a. an den Universitäten Potsdam, Erfurt, Leipzig und natürlich Halle (vgl. Grehl/Lange 2020).

Die Zugriffszahlen des YouTube-Kanals zeigen, dass es seit März 2020 über 70.000 Aufrufe gab. Übungsvideos wie *Haltung zeigen* und *Atem spüren* wurden jeweils über 6000-mal geklickt. Diese Zahlen zeigen, wie intensiv das Material genutzt wurde und wird.

Die Sprechbildnerinnen und Sprechbildner an den oben genannten Universitäten nutzten die KSH-Videos in der stimmlichen Ausbildung oft in Kombination mit Lerntagebüchern. In diesen wurden zur Selbstreflexion anregende Fragen passend zu den Videos gestellt.

Mittlerweile wurden die neuen digitalen Formate angepasst und erneut verwendet. An der MLU erhielt der asynchrone Kurs *LSQ Kommunikation und Stimmen digital* aufgrund seiner Methodenvielfalt, seiner Struktur und aufgrund der Videos von KSH einen Preis für herausragende multimediale Lehrkonzepte und -methoden.

Die Zugriffszahlen zeigen, dass das Material genutzt wurde, dennoch bleibt die Frage offen, welcher Lerneffekt sich aufgrund der Arbeit mit den Videos tatsächlich einstellt. Das Thema Stimme ist ein komplexes Themengebiet, dessen Bearbeitung als anspruchsvoll einzustufen ist. Praktische Übungen haben zumeist einen ganzheitlichen Charakter und werden von Lernenden beim ersten Versuch häufig nicht korrekt umgesetzt. Eine Rückmeldung seitens

Expertinnen und Experten ist hier in vielen Fällen hilfreich oder sogar unerlässlich, um potentielle Fehler korrigieren zu können.

Seit der Entstehung des Onlinekurses wird daher durch verschiedene Evaluationsformen geprüft, ob sich sprechbildnerische Inhalte im Video-Format transportieren lassen und wie solch eine Vermittlung mit den Ansprüchen der sprechbildnerischen Praxis vereinbar ist.

Schon während der Projektlaufzeit konnten im Rahmen einer Abschlussarbeit erste Bewertungen des Onlinekurses durch Lehramtsstudierende und Lehrende erfasst und untersucht werden (vgl. Kullmann 2019). Die Bewertungen waren hinsichtlich der Videogestaltung zu zwei für die Analyse ausgewählten Videos in den Kategorien – Länge, Tempo der Inhaltsvermittlung, strukturierter Aufbau, Professionalität allgemein, technische Umsetzung, Sympathie für die anleitende Person und Aufmachung – positiv (vgl. ebd. 60). Über 90% der Probandinnen und Probanden gaben an, während der Videos aufmerksam gewesen zu sein und fast 80% konnten die Übungen mitmachen, unter 20% gaben an, sich während der Übungen aufgrund der fehlenden Rückmeldung durch Expertinnen und Experten unsicher gefühlt zu haben. Fast alle schätzten die Anwendbarkeit der Videos im Alltag als hoch ein. Insgesamt wurden die Videos gemäß ihrer Gestaltung und Praktikabilität durch Nutzende positiv beurteilt (vgl. Kullmann 2019, 62). Diese Tendenz bestätigt sich im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen des asynchronen Kurses *LSQ Kommunikation und Stimmen digital* der letzten drei Semester: Die KSH-Materialien werden von den Studierenden sehr gut angenommen. In den Lerntagebüchern wird von positiver Selbstregulation, Selbstwirksamkeitserleben und die Funktionskreise betreffenden Aha-Erlebnissen berichtet.

In einer weiteren Abschlussarbeit wurden fünf Sprechbildnerinnen der Universitäten Erfurt, Potsdam, Leipzig und Halle, die mit dem Material im Kontext von Lehrveranstaltungen gearbeitet haben, um eine Einschätzung gebeten (vgl. Hardt 2021). Für alle befragten Expertinnen war das KSH-Material für ihre Online-Lehre sehr hilfreich. Vor allem die Professionalität und die inhaltlich-fachliche Passgenauigkeit waren hierbei ausschlaggebend. Dadurch wurde das Material als sehr unterstützend empfunden. Die kurze Dauer der Videos wurde hierbei positiv erwähnt, ebenso wie die Vielseitigkeit des

Materials. Alle genutzten Übungsvideos waren für die Online-Lehre ausnahmslos hilfreich. Hardt konnte weiterhin zeigen, dass alle befragten Sprechbilderinnen das Material auch für ihre Präsenzlehre einsetzen würden: obligatorisch und ergänzend zur Lehre, als Wiederholung bzw. vor- und nachbereitend für zu Hause. Das Feedback der Studierenden zum KSH-Material schätzten die Expertinnen als völlig positiv ein. Eine Probandin schrieb, dass die Studierenden in der Unterrichtsevaluation angaben, mit dem Material „mehr als zufrieden“ zu sein (vgl. Hardt 2021, 30).

Derzeit widmet sich eine dritte Abschlussarbeit den Rückmeldungen der Studierenden zu den Fragen im Lerntagebuch des Kurses *LSQ Kommunikation und Stimme* digital. Diese Fragen beziehen sich auf das Erleben und das Einschätzen der Auswirkung der durchgeführten Übungen.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen und Untersuchungen zu KSH, dass das Material sehr gut dazu geeignet ist, Grundlagen zu vermitteln. Für vertiefende und komplexere praktische Umsetzungen sind die Videos alleine jedoch nicht ausreichend. Dennoch können die Zielgruppen durch KSH für die eigene Stimmgesundheit und den eigenen Körperausdruck sensibilisiert werden.

4. Ausblick

Diese Sensibilisierung ist wichtig. Sprecherziehung – also die Auseinandersetzung mit der eigenen Stimme und Wirkungsweise – im Lehramt wird noch an vielen Universitäten kaum oder gar nicht beachtet. Dabei ist sie ein wichtiger Baustein zur Vorbereitung auf die Praxisphasen und ein Schritt in Richtung Präventions- und Aufklärungsarbeit, nicht nur für die rund 40% der Studierenden, die bereits während des Studiums stimmliche Auffälligkeiten zeigen (vgl. Lemke 2006). Prävention und Aufklärung zum Thema Stimmgesundheit ist wichtig, sowohl für Lehrkräfte im Vorbereitungsjahr wie auch für Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung.

KSH kann ein Türöffner und eine erste Anlaufstelle sein. Es kann eine Hilfestellung für Beratungsgespräche zwischen Mentorinnen und Mentoren und deren Mentee sein. Rückmeldungen zeigen, dass die Motivation steigt, Stimm- und Entspannungsübungen direkt in die Klassen zu tragen und zur Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

KSH ist ein Onlinekurs mit guten Übungsmöglichkeiten. Aufgrund der Komplexität der Stimme, kann der Kurs keine Verbesserung garantieren. Sie ist aber auch nicht auszuschließen. Definitiv ist der Kurs ein weiterer Schritt in die Richtung – mehr Sprecherziehung im Lehramt.

Es werden weitere Evaluationen, auch mit Lehrkräften aus der 2. und 3. Phase, angestrebt. Hinweise zur Verbesserung der Nutzung werden erfragt, beachtet und umgesetzt.

Literatur

- Grehl, Maxi/Lange, Friderike (2020): Körper, Stimme, Haltung online trainieren. Sprecherziehung und Kommunikation in der digitalen Lehrer*innenbildung. In: Digitale Medien in der Lehrer*innenbildung. Eine Sammlung von Good-Practice Beispielen der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg. Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung Band 3, 48–49. Verfügbar unter: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=57460&elem=3335610> [11.01.2022]
- Hardt, Gesine (2021): „Online-Sprechbildung in der Lehramtsausbildung. Eine empirisch-theoretische Untersuchung zu ersten Rückmeldungen zur Arbeit mit dem Material der Online-Plattform Körper-Stimme-Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen.“ Bachelor-Arbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (unveröff. Manuskript).
- KSH (Körper-Stimme-Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen) (2020). Verfügbar unter: <https://koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de/> [11.01.2022]
- Kullmann, Freja (2019): Evaluation eines Onlinekurses zur videovermittelten Sprechbildung am Beispiel „Körper – Stimme – Haltung | Wirkungsstrategien für Lehrer*innen“ Master-Arbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (unveröff. Manuskript).
- Leinke, Siegrun (2006): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: Sprache Stimme Gehör, 30, 24–28.
- MDVS (2020): Mitteldeutscher Verband für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. Vorstellung der Initiative Sprecherziehung im Lehramt. Verfügbar unter: <https://www.mdvs.info/lehrerstimme/initiative/vorstellung> [11.01.2022]
- Schmelzle, Jens (2014): 5 Rules for explaining things simply. Verfügbar unter: https://simpleshow.com/wp-content/uploads/2017/02/Whitepaper_UK.pdf [11.01.2021].
- Voigt-Zimmermann, Susanne (2010): „Stimmbildung“ für Lehramtsstudierende. Die Situation an deutschen Hochschulen. In: Logos Interdisziplinär, 18 (1), 42–49.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Aygün-Yıldırım, Derman, Technische Universität Darmstadt
Belz, Lea, Technische Universität Darmstadt
Cordes-Finkenstein, Vanessa, Technische Universität Darmstadt
Diehr, Frank, Universität Duisburg-Essen
Filipiak, Agnes, Universität Hamburg
Floß, Peter, Ruhr-Universität Bochum
Friebe, Christian, Universität zu Köln
Grehl, Maxi Mercedes, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hasenkamp, Dagmar, Universität zu Köln
Jäger, Kirsten, Dr., Universität Duisburg-Essen
Kebekus, Marcel, Universität zu Köln
Klein, Alessandra, Universität zu Köln
Krämer, Astrid, Universität zu Köln
Kull, Carolin, Dr., Ruhr-Universität Bochum
Lange, Friderike, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Mell, Ruth M., Dr., Technische Universität Darmstadt
Pabst-Weinschenk, Marita, Dr., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Pfeiffer, Alexander, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Roth, Laura, Studienseminar Darmstadt
Schöning, Anke, Universität Bielefeld
Tonti, Silvia, Dr., Studienseminar Darmstadt
Trapp, Anne, Universität Bielefeld
Wolf, Anne-Dorothee, Universität Bielefeld

