

**Beratung und Supervision –
Einblicke in Formate im
Rahmen der Bildung von Lehrer*innen**

**Hrsg. von Julia Schweitzer,
Nicole Valdorf & Martin Heinrich**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 5 | 2023, Heft 2

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 5 | Heft 2 | 2023

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

Julia Schweitzer, Nicole Valdorf & Martin Heinrich
..... 1

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für die Lehre

Marie-Luise Schütt & Gabi Ricken
Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe
(Universität Hamburg). Einführung in die aktuelle Arbeitsweise
als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen 5

Doris Meißner
Achtsamkeit in der Schule: Online-Achtsamkeitstraining zur Förderung
von Resilienz im Schulalltag. „Dyadendialog“ als ausgewähltes Format
zur Begünstigung von Reflexion und Austausch 16

Roland Brühe & Dorothee Lebeda
Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pflegepädagogischen
Lehrer*innenbildung 28

Valentina Conty, Stephanie Grundmann & Nina Langen
Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung.
Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben
in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft 44

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Stine Albers
Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision
mit Lehramtsstudierenden 55

Editorial

Beratung und Supervision – Einblicke in Formate im Rahmen der Bildung von Lehrer*innen

Editorial zum Themenheft

Nicole Valdorf^{1,*}, Julia Schweitzer¹ & Martin Heinrich²

¹ Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Bielefeld School of Education,

Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nicole.valdorf@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Rahmen der Tagung „Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen“ im Juni 2021 an der Universität Bielefeld wurden aktuelle Entwicklungen und Konzepte in diesem Themenfeld vorgestellt und diskutiert. Das Themenheft der Zeitschrift *Die Materialwerkstatt* versammelt Beiträge, die konkrete Lehrkonzepte mit Blick auf die beratende Tätigkeit von Lehrkräften zum Gegenstand haben. Dieses Editorial geht auf den Entstehungshintergrund des Themenheftes ein und verortet es im fachlichen Diskurs. Zudem wird ein Überblick über die fünf Beiträge gegeben, die konkrete Materialien zur Nachnutzung zur Verfügung stellen respektive zur Reflexion über Lehrformate anregen.

Schlagwörter: Beratungskonzept; Supervision; Coaching; Peerberatung; Lehrerbildung



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Zum Hintergrund des Themenheftes

Aktuelle Veränderungen in der Landschaft der Schulformen und der Schulorganisation legen eine Ausweitung und potenzielle Entdifferenzierung des Aufgabenspektrums von Lehrkräften nahe. Inhaltlich schließt das Themenheft an die damit einhergehenden Diskurse an, die eine (multiprofessionelle) Zusammenarbeit im Team – insbesondere im Zusammenhang mit inklusiven Lernsettings –, eine stärker lernbegleitende Rolle von Lehrkräften und eine intensivierte Zusammenarbeit mit Eltern fordern. Um diese (neuen) Ansprüche zu stützen und zu begleiten, rücken derzeit Formate der Beratung und Supervision in den ersten zwei Phasen der Lehrer*innenbildung sowie im Bereich der berufsbegleitenden (Fort- und Weiter-)Bildung verstärkt in den Fokus der praxisbezogenen Entwicklungsbestrebungen und des wissenschaftlichen Interesses. Von diesen in anderen pädagogischen Feldern bereits fest etablierten reflexionsunterstützenden Verfahren scheint ein spezifischer Beitrag zu einer den Veränderungen entsprechenden Qualitätsentwicklung und Professionalisierung erwartet werden zu können. Dies impliziert sowohl wissenschaftliche und berufspraktische Auseinandersetzungen mit den Konturen der Berufsrolle der Lehrer*innen als auch eine Überprüfung der Angemessenheitsannahmen hinsichtlich eines (fallspezifischen) pädagogischen Umgangs mit den in diese Settings involvierten Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen.

Um innerhalb dieser professionalisierungstheoretisch unübersichtlichen Gemengelage einen Austausch über die sich daraus ergebenden notwendigen Entwicklungen zu initiieren, fand am 18. und 19. Juni 2021 die Tagung „Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen“ statt, die gemeinsam vom *Zentrum Praxisreflexion der Bielefeld School of Education*¹ und dem Bielefelder Vorhaben der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), *BiProfessional*², organisiert wurde. Bei der Tagung standen unterschiedliche Formate von Beratung und Supervision im Fokus, die darauf zielen, die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften durch Berufsrollen- und Fallreflexionen zu unterstützen. In einem Tagungsband, der in der Zeitschrift *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* erschienen ist (Bender et al., 2022a)³, wurden Implikationen unterschiedlicher möglicher theoretischer Verortungen und empirische Forschungsergebnisse für die Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis diskutiert und Anknüpfungspunkte beratungswissenschaftlicher Forschung systematisiert (Bender et al., 2022b).

Ergänzend dazu versammelt das vorliegende Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt* Beiträge, die konkrete Ansätze und Lehrmaterialien zur Nachnutzung verfügbar machen und die Konzepte hinsichtlich ihrer Implikationen für die Bildung von Lehrer*innen reflektieren. So zeigen die Beiträge dieses Themenheftes mögliche Varianten auf, die beratende Tätigkeit von Lehrkräften im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenbildung zu adressieren. Dabei verweisen die Formate auf (paradigmatisch) unterschiedliche Zugänge, sich dem Aspekt Beratung zu nähern und den (neuen) Anforderungen hinsichtlich professionellem Beratungshandeln zu begegnen. Neben Peer-to-Peer-Settings, in denen Studierende selbst beratend tätig werden, liegt der Fokus in anderen Lehrkonzepten auf dem Erproben kommunikativer Strategien, dem Einbezug der Berufsrolle oder dem Erleben von kooperativen Coaching-Prozessen im Sinne eines modellhaften Zugangs. Zudem stehen reflexionsunterstützende Verfahren für die Lehrer*innenbildung im Fokus der Lehrkonzepte, durch die (auch) die beratende

¹ Mehr über das Zentrum Praxisreflexion erfahren Sie unter <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/>

² Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

³ Open-Access verfügbar unter <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/420>

Tätigkeit von Lehrkräften als Teil des pädagogischen Handelns professionalisiert werden soll. Zur Reflexion des (Beratungs-)Handelns sollen u.a. Formate wie Supervision anregen. Die folgenden Beiträge geben damit einen Einblick in differente Lehrkonzepte mit Anknüpfungspunkten zu Beratung und Supervision.

2 Überblick über die Beiträge des Themenheftes

Die Rubrik „Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für die Lehre“ versammelt vier Beiträge. Die Autorinnen *Marie-Luise Schütt* und *Gabi Ricken* (Universität Hamburg) stellen die Arbeitsweise der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vor (S. 5–15 in diesem Heft). Das Peer-Learning-Konzept ergänzt die curricularen Lehrveranstaltungsangebote um eine praxisnahe Gelegenheit, die Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden auszubauen. In dem beigefügten Material (Online-Supplement) wird die Kooperation zwischen der Beratungsstelle und den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Praxisorientierung anschaulich nachvollziehbar.

Doris Meißner (Leibniz Universität Hannover) nimmt in ihrem Beitrag (S. 16–27 in diesem Heft) das Thema Achtsamkeit in der Schule in den Blick. Vorgestellt wird das Konzept eines Online-Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende zur Förderung der Resilienz im Schulalltag. Dabei ist das Konzept des Dyadendialogs formgebend, der eine achtsame und mitfühlende Kommunikation fördern soll. Die konkrete Herangehensweise wird im beigefügten Material dargelegt und zum konkreten Nachvollzug zur Verfügung gestellt.

Zwei Seminarkonzepte für Lehramtsstudierende in der Pflegepädagogik stellen *Ronald Brühe* und *Dorothee Lebeda* (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen) in ihrem Beitrag (S. 28–43 in diesem Heft) vor. In den Lehrveranstaltungen geht es zum einen um die Reflexion der Entwicklung der Berufsrolle als Pflegelehrer*in vor dem Hintergrund der eigenen Biographien und beruflichen Erfahrungen und zum anderen um eine analytische Distanzierung von den eigenen Erfahrungen in der rekonstruktiven Betrachtung von Artefakten des Schul- und Unterrichtserlebens. Die sich ergänzenden Konzepte werden ebenfalls im beigefügten Material dargelegt.

Valentin Conty, *Stephanie Grundmann* und *Nina Langen* (Technische Universität Berlin) nehmen die Professionalisierung durch studentische Entwicklung von Unterrichtsaufgaben in den Blick (S. 44–55 in diesem Heft). Dies geschieht aus der Perspektive der Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. Zur Vorbereitung auf das Praxissemester wurden Kooperationslabore (Ko-Labs) entwickelt, in denen ein kooperatives Coaching-Format realisiert wird. Personen aus den Ausbildungsbetrieben und Fachexpert*innen für Querschnittsthemen coachen die Studierenden bei der Gestaltung von Unterrichtsaufgaben, um in der jeweils geplanten Lernsituation sicherzustellen, dass fachspezifische Qualitätskriterien berücksichtigt werden. Ein Best-Practice-Beispiel ist dem Beitrag als begleitendes Material beigefügt.

In dem abschließenden Beitrag in der Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde“ (S. 56–60 in diesem Heft) blickt *Stine Albers* (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) auf ihre Rolle als Supervisorin. In dieser bewegt sie sich aus ihrer Sicht in einem Spannungsfeld, welches sich aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Lehramtsstudierenden in ihrer Subjekthaftigkeit sowie der Qualifikation als Aufgabe von Bildungsinstitutionen ergibt. Sie eröffnet damit eine Perspektive auf die für sie daraus emergierende Problematik, dass es in diesem Spannungsfeld zu einer zweiseitigen Versagung von persönlichem Erleben von Lehramtsstudierenden kommt.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2022). Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 56–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5874>
- Bender, S., Griewatz, H.-P. & Klenner, D. (Hrsg.). (2022a). Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Themenheft der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/420>
- Bender, S., Griewatz, H.-P. & Klenner, D. (2022b). Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. Editorial. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3: Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen, hrsg. v. S. Bender, H.-P. Griewatz & D. Klenner), 1–10. <https://doi.org/10.11576/pflb-5805>
- Brühe, R. & Lebeda, D. (2023). Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pädagogischen Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 28–43. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6278>
- Conty, V., Grundmann, S. & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Best-Practice-Beispiel zur Professionalisierung durch Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 44–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6205>
- Meißner, D. (2023). Achtsamkeit in der Schule: Online-Achtsamkeitstraining zur Förderung von Resilienz im Schulalltag. „Dyadendialog“ als ausgewähltes Format zur Begünstigung von Reflexion und Austausch. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 16–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6253>
- Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg). Einführung in die aktuelle Arbeitsweise als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 5–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6207>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Valdorf, N., Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Beratung und Supervision – Einblicke in Formate im Rahmen der Bildung von Lehrer*innen. Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 1–4. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6302>

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für die Lehre

Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg)

Einführung in die aktuelle Arbeitsweise
als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen

Marie-Luise Schütt^{1,*} & Gabi Ricken¹

¹ Universität Hamburg

* Kontakt: Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ProfaLe,
Bogenallee 11, 20144 Hamburg
marie-luise.schuett@uni-hamburg.de

Zusammenfassung: Multiprofessionelle Kooperation (resp. Beratung) wird als eine Gelingensbedingung zur Gestaltung von inklusiver Schule beschrieben. Dementsprechend sind an den Hochschulen Lehrkonzepte zu etablieren, die den angehenden Lehrkräften gelingende Erfahrungsräume in diesem Tätigkeitsbereich bieten. Erste Ansätze, wie die Beratungskompetenz im Lehramtsstudium gefördert werden kann, liegen vor. Im Beitrag wird die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ (ProfaLe, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg) als ein möglicher Ansatz näher vorgestellt. Es wird die aktuelle Arbeitsweise der Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ erläutert. Auf der Basis der Evaluationsergebnisse werden Gelingens- und Misserfolgsbedingungen für derartige Konzepte in der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg sowie für weitere Einsatzorte herausgearbeitet.

Schlagwörter: Kooperation; Beratung; Peer Learning; Peer Counseling; Lehrerbildung; Praxisnahes Lernen; Hochschuldidaktik



1 Einleitung/Hinführung zum Material

Um Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die größtmögliche Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, kommt der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen eine hohe Bedeutung zu. Längst ist (multi-)professionelle Kooperation als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen von inklusivem Unterricht herausgestellt (Baumert & Vierbuchen, 2018; Ricken, 2018; Schuck et al., 2018).

Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte sind gleichermaßen für die erfolgreiche Umsetzung kooperativer Prozesse verantwortlich (Arndt & Werning, 2016). Im Idealfall werden die individuellen Fähigkeiten des Schülers bzw. der Schülerin diagnostiziert, daran anknüpfende Bildungsziele abgeleitet und besprochen sowie förderliche Unterrichtsprozesse gemeinsam realisiert. Der gemeinsame Austausch beinhaltet sowohl die Beratung der Regelschullehrkraft durch die sonderpädagogische Lehrkraft zu individuellen Fragestellungen einzelner Schüler*innen (z.B. Einsatz geeigneter assistiver Technologien und/oder methodisch-didaktische Unterrichtsadaptionen für Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung) als auch den gezielten Austausch zu fachdidaktischen Themenstellungen. Schließlich ergeben sich auch aus Perspektive der Fachlehrkraft individuelle Notwendigkeiten (z.B. fachdidaktische Methoden und/oder Bildungsziele), um bestmögliche Teilhabe für die*den Schüler*in zu erreichen. Erforderlich sind also Arbeitsprozesse, die als *gegenseitige* Beratung verstanden werden können und die (multi-)professionelle Kooperation für inklusive Unterrichtssettings wesentlich ausmachen (Ziemen, 2015).

Nicht nur in inklusiven Unterrichtssettings, sondern auch darüber hinaus nehmen Beratungsbedarfe verschiedener Zielgruppen (Schüler*innen, Eltern, Fachkräfte, Lehrkräfte, Schulleitung) zu (Leidig, 2017; Mutzeck, 2000; Schnebel, 2017; Wagner, 2018). Dementsprechend sind Lehrkräfte zunehmend gefordert, sich mit unterschiedlichen Beratungsanlässen auseinanderzusetzen, die oftmals auch nur kooperativ anzugehen sind (Kalisch et al., 2017).

Beratung ist als wesentliche Kompetenz von Lehrkräften erkannt (Schnebel, 2017). Sowohl die curriculare Verankerung der Beratungskompetenz in bildungspolitischen Empfehlungen (KMK, 2015, S. 3) als auch die Integration der Beratungskompetenz als wesentlichen Baustein in gegenwärtigen Modellen zur Lehrerprofessionalisierung (Baumert & Kunter, 2006) signalisieren die hohe Bedeutsamkeit der Beratungskompetenz. Folglich sind entsprechende Lehrveranstaltungen in lehramtsausbildende Studiengänge zu integrieren, um angehende Lehrkräfte in der Sonder- und Regelschulpädagogik möglichst frühzeitig in diesem komplexen Tätigkeitsbereich zu qualifizieren (Kalisch et al., 2017). Ausgewählte Erhebungen an einzelnen Standorten, z.B. die Analyse der lehrerausbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern, verdeutlichen, dass dies noch unzureichend stattfindet (Kalisch et al., 2017). Vielerorts beschränken sich die Angebote auf das sonderpädagogische Lehramt.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung nehmen sich Einzelvorhaben dieses Bereiches an (z.B. QUALITEACH der Erfurt School of Education; ProPraxis, Philipps-Universität Marburg; BERA – Teilprojekt des QLB-Projekts WegE, Universität Bamberg; Beratung und Selbstreflexion im Studium – Teilprojekt des QLB-Projekts BRIDGES, Universität Vechta) (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019; Völschow & Warrelmann, 2017). Davon abgesehen geben erste Lehrkonzepte, die sich an Modellen der Beratungskompetenz von Lehrkräften orientieren, Aufschluss darüber, welche Formen geeignet und welche Bedingungen erfüllt sein müssen (vgl. hierzu Drechsel et al., 2020). Insbesondere die gezielte Verbindung von Theorie- und Praxisbausteinen und das wiederholte Üben des Erlernten sind herauszustellen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019).

Soll die Beratungskompetenz im Sinne multiprofessioneller Kooperation von Lehrkräften stärker gefördert werden, steht zweifellos fest, dass bereits im Studium Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften der *unterschiedlichen* Lehramtsstudiengänge zu initiieren sind. Auch wenn sich die lehramtsübergreifende Angebotsgestaltung herausfordernd zeigt (bspw. Notwendigkeit von fakultätsinternen Absprachen, Berücksichtigung der differierenden Prüfungsbestimmungen), wird das Potenzial von interdisziplinär ausgerichteten Konzepten deutlich (Ritter et al., 2019). So ist davon auszugehen, dass der Austausch zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen zu einem gegenseitigen Rollen- und Arbeitsverständnis führen kann. Ritter et al. (2019) verweisen darauf, dass der interdisziplinäre Austausch auch Transferprozesse in Bezug auf Expertise und Wissen ermöglicht.

Um Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg (UHH) solche Austausch- und Transferprozesse zu ermöglichen, wurde die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ als Teilprojekt der Servicestelle InkuSoB („Inklusive Schule ohne Barrieren“) gegründet. Dieses Format soll das gemeinsame Nachdenken über Unterrichtssituationen unterstützen und zwar bei dem Bedarf, Schulen zu barrierefreien Lernorten zu entwickeln (Ricken, 2018; Schütt, 2020). Mit Hilfe der Peer-to-Peer-Beratung sollen „Dialoge auf Augenhöhe“ über bestehende Barrieren im Schulalltag (z.B. fehlender Zugang zu Unterrichtsmaterialien, soziale Isolation, fehlende barrierefreie Räumlichkeiten) ermöglicht und Perspektiven zur Veränderung aufgezeigt werden. Das erfolgt sowohl im Sinne einer Expert*innenberatung als auch einer Prozessberatung (Methner et al., 2013).

Im Folgenden werden die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ und ihre Arbeitsweise näher vorgestellt. Zusätzlich wird auf die gesammelten Erfahrungen eingegangen.

2 Didaktischer Kommentar

Im Rahmen des Hamburger Projekts ProfaLe („Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“)¹ wurde im Jahr 2015 die Servicestelle InkuSoB („Inklusive Schule ohne Barrieren“) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) implementiert (Ricken, 2018; Schütt & Degenhardt, 2020; Schütt & Steger, 2018).

InkuSoB richtet sich vorrangig an Studierende der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grundschulen, Lehramt für Sonderpädagogik, Lehramt für Sekundarstufe I/II, Lehramt an berufsbildenden Schulen) und verfolgt zwei wesentliche Zielstellungen:

- (1) *Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte* für den Bedarf an barrierefrei (größtmöglich zugänglich) gestalteten Unterrichtsangeboten in der inklusiven Schule;
- (2) *Unterstützung des Wissensaufbaus bei den angehenden Lehrkräften* zur Gestaltung von barrierefreien (größtmöglich zugänglichen) Unterrichtsangeboten in der inklusiven Schule.

Um die Studierenden bestmöglich zu erreichen, kommen verschiedene Angebotsformen (individuelle Beratung, Seminarkooperationen und themenspezifische Workshops) zur Anwendung (Schütt & Degenhardt, 2020). Bei den Angeboten der Servicestelle handelt es sich mehrheitlich um extracurriculare Veranstaltungen (Martensen, 2019). Anknüpfend an die Bedeutung einer Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium verweist Martensen (2019) auf das Potenzial von extracurricularen Veranstaltungen. Im Gegen-

¹ Das Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“ (ProfaLe) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: 01JA1811).

satz zu curricular verankerten Studienangeboten können extracurriculare Studienangebote zeitnaher auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse reagieren. Das Angebot kann kurzfristig verändert werden und bietet so den Vorteil, dass aktuelle Themen der Lehrer*innenbildung zu behandeln sind (Wie kann man Unterrichtsräume barrierefrei gestalten? Was ist eigentlich VoiceOver? Wie erstelle ich ein digitales und barrierefreies Arbeitsblatt?). Zudem können die Studierenden selbst entscheiden, in welchen Themenbereichen sie sich qualifizieren.

Da die Angebote semester-, lehramts- und fächerübergreifend zur Verfügung stehen, ist ein interdisziplinärer Austausch zwischen den Teilnehmenden möglich. Förderliche Austauschmöglichkeiten, wie z.B. durch kleine Gruppengrößen und individuelle Herangehensweisen, bieten Vorteile für alle Teilnehmer*innen. Vorrangig werden die Angebote von der Leiterin der Servicestelle InkuSoB (Status: wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Promotion) umgesetzt.

Im Wintersemester 2016/17 startete eine Gruppe von Studierenden (Lehramt für Sonderpädagogik) mit dem Beratungskonzept „Studierende beraten Studierende zu Themen des gemeinsamen Unterrichts“ als Pilotprojekt. Um die Bedarfe der Nutzer*innen zu erfahren, fand im selben Semester eine quantitative Befragung der Lehramtsstudierenden ($N = 160$) zu dem Thema „Was wäre für Euch ein attraktives Beratungsangebot (hinsichtlich der inklusiven Beschulung) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH)?“ statt (Klotz, 2017). Die Bedarfsanalyse hat u.a. aufgezeigt, dass rund 50 Prozent der befragten Studierenden an einem Beratungsangebot zu inklusionspädagogischen Themen interessiert sind (weitere 37 %: „eher ja“). Unter Anknüpfung an die konzeptionelle Idee einer Peer-to-Peer-Beratungsstelle („Studierende beraten Studierende“) startete im Sommersemester 2017 ein Folgeprojekt (Bangemann, 2021, S. 31). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ wurde finanziell durch das Lehrlabor Lehrerprofessionalisierung (L3Prof) der UHH gefördert.²

Begleitend wurde die Peer-to-Peer-Beratung „Inklusive Schule“ mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Verfahren (Onlineumfrage, Gruppendiskussionen und Interviews) evaluiert und weiterentwickelt (Bangemann, 2021; Hagedorn, 2018; Klotz, 2017).

3 Material

Das beigelegte Material (vgl. Online-Supplement) verdeutlicht, wie sich die Kooperation zwischen der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ und den praxisorientierten Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) vollzieht. Die Darstellung des erprobten Konzepts in sechs Schritten soll als Anregung für lehramtsausbildende Hochschulen dienen.

Sowohl die Erkenntnisse zur Ausbildung von Beratungskompetenzen im Studium als auch die Erfahrungen an der UHH zeigen, dass das Arbeitskonzept am besten mit praxisorientierten Seminarveranstaltungen zu kombinieren ist (an der UHH: Seminare zum Kernpraktikum, wie bspw. fachdidaktisches Begleitseminar und/oder Reflexionsseminar). Derzeit wird das Konzept mit zwei bis drei Studierenden als Berater*innen (Lehramt für Sonderpädagogik; Masterstudium) umgesetzt.

Im Sommersemester 2020 wurde das Angebot der Peer-to-Peer-Beratungsstelle durch einen Blog (technisch realisiert mit *WordPress*) ergänzt. Dieser erfüllt verschiedene Funktionen. Der Blog wird als Werbung für die Peer-to-Peer-Beratungsstelle eingesetzt (z.B. Weitergabe des Links über die Social-Media-Dienste der Studierenden). Außerdem ermöglicht der Blog, dass eine schnelle Weitergabe relevanter Informationen über die

² Im Rahmen der finanziellen Unterstützung des Vorhabens ist eine Kurzbeschreibung des geförderten Pilot-Projekts „Peer-to-Peer-Tutoring“ als Ansatz zur gemeinsamen Bearbeitung inklusionsrelevanter Fragestellungen von Studierenden der Regel- und Sonderpädagogik“ verfügbar.

Peer-to-Peer-Beratungsstelle (Kontakt Daten, Ansprechpersonen) erfolgt. Gleichzeitig erhalten Studierende wie auch Lehrende Zugriff auf mögliche Inputs bzw. häufige Fragestellungen in der Beratung (Was ist das Konzept des universellen Designs? Was ist sprachsensibler Unterricht?).

Derzeit findet die Beratung digital statt, was die Niedrigschwelligkeit des Angebots unterstützt (z.B. stehen aktive Peers der Beratung in Breakout-Sessions in *Zoom* parallel zum Seminar zur Verfügung).

4 Theoretischer Hintergrund

Entscheidend für die Arbeitsweise der Peer-to-Peer-Beratungsstelle ist der Peer-Ansatz. Der Peer-Ansatz stammt ursprünglich aus dem Fachgebiet der Sozialen Arbeit und findet sich – gerade auch in praxisorientierten Phasen – in der Lehrkräftebildung wieder (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 17; Strauß & Rohr, 2019, S. 107). Es gibt verschiedene Ansätze, die unter dem Begriff Peer Learning summiert werden. Strauß & Rohr (2019) haben im Beitrag „Peer Learning in der Lehrer*innenbildung“ die bekanntesten Formen des Peer Learnings (Peer-Tutoring, Peer-Mentoring, Peer-Support) mit einer Beschreibung zusammengestellt (vgl. hierzu auch Rohr et al., 2016).

Alle Ansätze des Peer Learnings knüpfen an das Prinzip der Gleichrangigkeit an, sodass Austauschprozesse auf Augenhöhe möglich sind (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019). Die Gleichrangigkeit bezieht sich keinesfalls nur auf die Gleichaltrigkeit. Vielmehr geht es über den alltäglichen Begriff der Peergroup hinaus, sodass Merkmale wie gleiche Erfahrungen oder gleicher Wissensstand grundlegend sind (Rohr et al., 2016). Anknüpfend an Rohr et al. (2016, S. 106), bei denen auf die Vielfalt an Definitionen verwiesen wird, soll Peer Learning „vor allem als kollegiales Lernen [verstanden werden] – in Abgrenzung und Ergänzung zu einem Meister-Schüler- oder Experte-Laien-Lernen“.

Dieser „gleichrangige“ Austausch ist gerade in praxisorientierten Phasen der Lehramtsausbildung von hoher Relevanz. Rothland und Straub (2018) verweisen darauf, dass sich Lehramtsstudierende im Praxissemester mit „als neuartig empfundenen“ Anforderungen (z.B. eigenständige Unterrichtsdurchführung, Umsetzung von studienbegleitenden Projekten) auseinandersetzen. Dies führt zu einem erhöhten Unterstützungsbedarf in dieser Phase des Lehramtsstudiums (Kreische et al., 2019).

„Als potentielle Unterstützungsgebende kommen in der Praktikumsschule [Anm. der Autorinnen: auf andere Lernorte im Praxissemester übertragbar] die betreuenden Lehrkräfte sowie die Kommilitoninnen und Kommilitonen in Betracht“ (Rothland & Straub, 2018, S. 136).

Die Aussage von Rothland und Straub (2018) verweist auf das Potenzial der zielgerichteten Einbindung von Unterstützungsangeboten im Praxissemester. Strauß und Rohr (2019) benennen weitere Vorteile des Peer Learnings:

„Für Studierende und Referendar*innen bietet das Peer Learning den großen Vorteil, dass auf der Basis eines gleichen oder ähnlichen Status ein offener Austausch erfolgen kann, bei dem die Kommunikation über Schwierigkeiten oder Wissenslücken auf Basis einer symmetrischen Beziehung möglich ist, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, die in der Qualität beispielsweise auf der Ebene Studierende*/Dozierende*r oder Referendar*/in/erfahrene Lehrkraft nicht möglich sind“ (Strauß & Rohr, 2019, S. 113).

Strauß und Rohr (2019) heben die informellen Peer-Learning-Angebote als zweckmäßige Ergänzung hervor, um professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln.

In der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ werden gezielt Peers (Mitstudierende) eingesetzt. Anknüpfend an das Potenzial von Peer-Learning-Prozessen sollen sich die Lehramtsstudierenden über die Gestaltung von zugänglichen Unterrichtsprozessen kooperativ austauschen. Auf diese Weise ist es möglich, dass die beratenden Peers

(angeleitete studentische Hilfskräfte der Peer-to-Peer-Beratungsstelle) grundlegende Beratungskompetenzen aufbauen. Gleichzeitig setzen sich die Lehramtsstudierenden, die die Beratung in Anspruch nehmen, aktiv mit den Möglichkeiten einer barrierefreien Unterrichtsgestaltung auseinander. Die Berater*innen geben ihr Wissen zur barrierefreien Unterrichtsgestaltung weiter, sodass die Fachkompetenz „Barrierefreie Unterrichtsgestaltung“ bei den Lehramtsstudierenden ausgebaut wird (Wie kann mein Deutschunterricht mit Hilfe der Prinzipien des Universal Design for Learning (UDL) zugänglicher gestaltet werden?, Was muss ich bei der Umsetzung eines barrierefreien Arbeitsblatts für den Mathematikunterricht beachten?, Wie kann ich digitale Anwendungen im Rahmen einer größtmöglichen Teilhabe aller Schüler*innen in meinen Unterricht einbinden?). Neben dem Kompetenzaufbau im Themenfeld „Barrierefreie Unterrichtsgestaltung“ werden bedeutsame Austauschprozesse initiiert. Zudem werden auf beiden Seiten – also sowohl auf Seiten der beratenden Peers als auch auf Seiten der teilnehmenden Studierenden – (erste) Beratungserfahrungen gesammelt. Wenn Studierende bereits im Verlauf des Studiums positive Erfahrungen sammeln, dass der Austausch mit Peers förderlich ist, besteht die Chance, dass an diese Erfahrungen angeknüpft und der (Fach-)Dialog im späteren Berufsleben fortgeführt wird (Brill & Gruhn, 2021). „Demnach können Peer-Learning-Formate einen Beitrag leisten, um, vermittelt über ein professionelles Rollenverständnis, die Gefahr des Einzelkämpfertums im Lehrerberuf zu verringern“ (Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 23). Letztlich können die Ausbildung einer nachhaltig positiven Haltung gegenüber Peers und der damit verbundene eigenaktive Austausch mit Gleichgesinnten auch einen Beitrag zur Lehrer*innengesundheit bedeuten (bspw. Stressabbau durch Peer-Austausch). Kreische et al. (2019, S. 46) beschreiben die Zusammenarbeit als „protektiven Faktor im Umgang mit beruflicher Belastung“.

Damit die Begegnungen zwischen Lehramtsstudierenden positiv verlaufen, sind die beratenden Peers (Mitarbeiter*innen der Peer-Beratung) anzuleiten. Das theoretische Modell der Peer-Beratung von Henkel und Vollmer (2014) verweist auf drei Komponenten, die gegeben sein müssen: (1) Peers, (2) Beratungskompetenzen und (3) Wissen im Handlungsfeld (hier: Schulen als barrierefreie Lernorte) (Henkel & Vollmer, 2014, S. 51). Die beratenden Peers (Masterstudierende, Lehramt für Sonderpädagogik) sind mit den grundlegenden Rahmenbedingungen von Beratungsprozessen vertraut. So haben sie bspw. Techniken wie aktives Zuhören und gezieltes Stellen von Fragen kennengelernt und erprobt. Im Weiteren haben sich die beratenden Peers mit handlungsspezifischem Wissen auseinandergesetzt (z.B. Universal Design for Learning, Assistive Technologien, Akustik im Unterrichtsraum, Licht im Unterrichtsraum). Henkel und Vollmer definieren, dass Peer-Beratung „zwischen dem alltäglichen und dem professionellen Verständnis von Beratung“ (Henkel & Vollmer, 2014, S. 53) liegt und damit zwischen „hilfreichen Gesprächen unter Freunden und professionellen Beratungsgesprächen“ (Henkel & Vollmer, 2014, S. 54) einzuordnen ist.

Strauß & Rohr (2019) fassen zusammen, dass nur wenig evaluierte Umsetzungen von informellen Peer-Learning-Angeboten im deutschsprachigen Raum verfügbar sind. Als Grund hierfür wird angegeben, dass Peer Learning oftmals in informellen Lernkontexten in der Hochschule praktiziert wird (empirische Begleitung fehlt; Ausnahmen: praxisorientierte Phasen der Lehrkräftebildung). Die Einbindung von Peer-Learning-Angeboten in praxisorientierte Phasen der Lehrkräftebildung ist oftmals zu institutionalisiert, was die Gefahr birgt, dass informelles Lernen unmöglich wird. Dementsprechend gilt es bei der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ eine angemessene Strategie zu finden, die informelle Lernprozesse zulässt und zugleich Orientierung bietet.

5 Erfahrungen

Seit der Implementation der Peer-to-Peer-Beratungsstelle im Sommersemester 2017 wurde das Angebot wiederholt evaluiert, zuletzt im Wintersemester 2020/21 (Bangemann, 2021; Hagedorn, 2018; Klotz, 2017). Bangemann (2021) wählte ein Mixed-Methods-Forschungsdesign (quantitative Onlinebefragung, Gruppendiskussion und Protokollauswertung).

In einer Onlineerhebung (WiSe 2018/19; WiSe 2019/20) wurden die teilnehmenden Studierenden zu ihren Erfahrungen mit der Peer-to-Peer-Beratungsstelle befragt. Es wurden offene Fragen eingesetzt, um die tatsächlichen Bedarfe zu ermitteln (Was hat Dir an der Peer-to-Peer-Beratung besonders gefallen?; Was kann verbessert werden?) ($N = 26$). Um einen detaillierten Einblick in die Sichtweise der Studierenden zu erhalten, fand zusätzlich eine Gruppendiskussion mit ehemaligen Teilnehmer*innen statt ($N = 3$). Ergänzend wurden die Gesprächsprotokolle, die nach jedem Beratungsgespräch von den studentischen Berater*innen angefertigt wurden, inhaltsanalytisch ausgewertet; ca. 40 Protokolle waren hierfür verfügbar.

Insgesamt wird das Angebot von den befragten Studierenden akzeptiert. Insbesondere der dialogische Austausch zwischen den Peers zu konkreten Unterrichtsideen/-entwürfen wird als wertvoll bzw. hilfreich beschrieben. Die Studierenden schätzen die Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion, aus welcher „neue Impulse“ für die eigene Weiterarbeit entstehen. Die Studierenden fühlen sich wohl und benennen die „angenehme Atmosphäre“ (Bangemann, 2021, S. 40) als förderlich. Zudem wird deutlich, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden von dem Angebot profitieren. Aus Perspektive der Lehrenden wird insbesondere der Seminarinput von den beratenden Peers zu aktuellen Themenstellungen, wie bspw. innovativen Unterrichtskonzepten unter Berücksichtigung eines UDL, geschätzt. Die inhaltsanalytische Protokollauswertung bestätigte, dass vorrangig inklusionsrelevante Beratungsanliegen vorlagen (Umgang mit Heterogenität: Beratungsanliegen zur Zugänglichkeit). Damit zeigt die Evaluation einzelne Stärken des Peer-to-Peer-Beratungskonzepts auf, die in weiteren Evaluationen zu prüfen sind. Die vorliegende Evaluation dient lediglich dem Zweck, möglichen Fehlentwicklungen entgegenzusteuern. Sowohl bei der Gruppendiskussion als auch bei der Onlinebefragung lag nur eine kleine Beteiligung vor, so dass die Aussagekraft der Daten limitiert ist.

Trotz der positiven Bewertungen weist die Evaluation auch auf wesentliche Herausforderungen der Peer-to-Peer-Beratungsstelle hin. Neben strukturell-organisatorischen Wünschen an das Angebot, wie bspw. mehr Terminoptionen und/oder flexiblere Termingestaltung, sind besonders zwei Herausforderungen festzustellen: (1) Qualifikation der beratenden Peers und (2) Erwartungen an die Peer-to-Peer-Beratung. In den Besprechungen dominieren – auch aufgrund der Einbindung in praxisorientierte Seminare – dialogische Auseinandersetzungen zu konkreten Unterrichtsentwürfen. Wie die Evaluation gezeigt hat, schätzen die Studierenden die Option, dass der Unterrichtsentwurf besprochen werden kann und sich neue Handlungsmöglichkeiten ergeben. Im Austausch werden neben überfachlichen/sonderpädagogischen Themen auch fachdidaktische Fragen präsent. Diesbezüglich wünschen sich die Studierenden den Austausch mit einem Fachexperten bzw. einer Fachexpertin. „Tipps sollten dabei sowohl praxisbezogen, als auch fachspezifisch sein“ (Bangemann, 2021, S. 39). Die Studierenden „verlangen“ nach Fachantworten.

Im Weiteren stellte sich in der Gruppendiskussion heraus, dass die Zielstellung und damit verbundene (mögliche) Erwartungen an die Peer-to-Peer-Beratungsstelle unklar bzw. unzureichend kommuniziert sind. „[A]m Anfang [war] etwas unklar, was genau einen dort erwartet“, und es wurde auch nicht deutlich, „wieso (es) für uns wichtig“ ist (Bangemann, 2021, S. 39). Die Herausforderungen stehen in engem Zusammenhang miteinander.

Mögliche Konsequenz ist eine stärkere Transparenz bezüglich dessen, was sowohl die beratenden Peers als auch das Angebot selbst „leisten“ können. Die teilnehmenden Studierenden scheinen eher eine Expert*innenbefragung als ein „Gespräch auf Augenhöhe“ zu erwarten. Unter Anknüpfung an Henkel und Vollmer (2014) sollte deutlich gemacht werden, dass ein kooperatives Beratungsverständnis zugrunde gelegt wird. Auch die Abkehr vom „strikten“ Beratungsbegriff (Dialog zur inklusiven Schule) kann sowohl den Erwartungsdruck der Teilnehmer*innen als auch den Erwartungsdruck gegenüber den beratenden Peers minimieren.

Im Sommersemester 2017 ist die Peer-to-Peer-Beratung als Pilotprojekt gestartet. Im Abgleich mit ähnlichen Projekten aus dem Feld der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und damit einhergehenden Ergebnissen (Fricke, Bauer-Hägele & Wolstein, 2019; Ritter et al., 2019) ist es wichtig, dass Beratungskompetenzen als *ein* Werkzeug des zukünftigen Lehrer*innendaseins aufgefasst werden. Auch wenn noch weitere Entwicklungen erforderlich sind, lässt sich sagen, dass die Unterstützung durch studentische Hilfskräfte als beratende Peers Potenzial bietet. Die studentischen Berater*innen sind beratend tätig und üben sich. Im Beratungsprozess („Üben“) werden Informationen zur barrierefreien Unterrichtsgestaltung an die zu beratenden Studierenden vermittelt.

Wie auch andere Peer-Learning-Konzepte verdeutlicht das Projekt, dass besondere Umsetzungschancen in der Lehrer*innenbildung gegeben sind (Fricke et al., 2019, S. 24). So kann das curriculare Lehrveranstaltungsangebot durch informelle Angebote wie die Peer-to-Peer-Beratungsstelle zweckmäßig ergänzt werden. Keinesfalls ersetzt dies den Einsatz von Fachexpert*innen (vgl. Fricke, Bauer-Hägele, Horn et al., 2019, S. 24). Insbesondere die beratenden Peers schätzen die Wissenserweiterung (Bange-mann, 2021). Dank der digitalen Umsetzung via Blog können einzelne Wissensbausteine allen Lehramtsstudierenden zur Verfügung gestellt werden.

Der Hamburger Standort bietet Lehramtsstudiengänge für große Kohorten an. Es ist kaum möglich, dass alle Studierenden über ein praxisorientiertes Seminar Beratungskompetenzen erwerben – auch wenn dies wünschenswert wäre. Mit dem vorliegenden Konzept ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) eine Option gegeben und der Beginn gemacht. Zukünftig ist zu klären, inwieweit eine „möglichst“ kostenneutrale Verstetigung der Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ möglich ist. Gerade mit Blick auf eine langfristige Perspektive an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (UHH) ist dies dringend erforderlich.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 160–174). <https://doi.org/10.25656/01:17178>
- Bangemann, A.F. (2021). *Die Auseinandersetzung mit Lernbarrieren in der Peer-to-Peer-Beratung. Evaluation eines Beratungsangebotes von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik der Universität Hamburg*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (11), 526–541.
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021). Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. *k:ON – Kölner Online*

- Journal für Lehrer*innenbildung*, 4 (2), Vorab-Onlinepublikation, o.S. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.6>
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 118–126. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_12
- Hagedorn, Z. (2018). *Lernanlässe, die Auseinandersetzung mit Barrieren erlauben. Eine studentische Form des Peer-to-Peers: Wie kann unterstützt werden, dass Studierende sich mit Barrieren auseinandersetzen?* Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Henkel, C. & Vollmer, A. (2014). Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik* (Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Bd. 27) (S. 51–58). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p.9>
- Kalisch, C., Puchert, L. & Veith, S. (2017). Beratung in der Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern – eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingsbedingungen schulischer Beratung* (S. 88–95). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Klotz, M. (2017). *Die Entwicklung einer universitären Peer-to-Peer-Beratung für inklusives Lernen und Lehren: Die Feststellung der Bedarfe*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kreische, T., Zorn, S.K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), S. 40–48. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Leidig, T. (2017). Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen? In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingsbedingungen schulischer Beratung* (S. 104–114). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Martensen, M. (2019). Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 9–17). BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31486_Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (Hrsg.). (2013). *Fördern lernen. Kooperative Beratung*. Kohlhammer.

- Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 295–306. <https://doi.org/10.25656/01:13434>
- Ricken, G. (2018). Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 74–84). BMBF. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/perspektiven_fuer_eine_gelingende_inklusion.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (4), 9–23. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24018>
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (Hrsg.). (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. u. erw. Aufl.) (Studientexte für das Lehramt, Bd. 20). Beltz.
- Schuck, K.-D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.
- Schütt, M.-L. (2020). Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht!? In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 151–165). Beltz Juventa.
- Schütt, M.-L. & Degenhardt, S. (2020). Universal Design for Learning in der Hamburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 26 (4), 18–31.
- Schütt, M.-L. & Steger, M. (2018). Inclusive Schools without Barriers (InkluSoB) – A Service Centre at Universität Hamburg. In S. Degenhardt, A. Ebrahimi, H.N. Dehsorkhi & J. Schroeder (Hrsg.), *Dialogues on Disability and Inclusion between Isfahan and Hamburg: First Results Gained in a Research Project within the DAAD Program “Higher Education Dialogue with the Islamic World”* (S. 173–182). Books on Demand.
- Strauß, S. & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 106–116. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11
- Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2017). Gelingensbedingungen von Beratung und Selbstreflexion im Lehramtsstudium. In O. Carnein, J. Langer & A. Methner (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung* (S. 96–104). BiS. <https://doi.org/10.25656/01:16046>
- Wagner, P. (2018). Problemlagen und Beratungsbedarf in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Jugendlichen sowie deren Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (2), 252–274. <https://doi.org/10.25656/01:21821>
- Ziemen, K. (2015). Beratung in pädagogischen Kontexten mit Blick auf Inklusion. www.inklusion-lexikon.de. http://www.inklusion-lexikon.de/Beratung_Ziemen.pdf

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg). Einführung in die aktuelle Arbeitsweise als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 5–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6207>

Online-Supplement:

Vorgehensweise der Peer-to-Peer-Beratungsstelle

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für die Lehre

Achtsamkeit in der Schule: Online-Achtsamkeitstraining zur Förderung von Resilienz im Schulalltag

„Dyadendialog“ als ausgewähltes Format
zur Begünstigung von Reflexion und Austausch

Doris Meißner^{1,*}

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS),
E-Learning Service Abteilung (elsa),
Teamkoordination Mediendidaktische Beratung,
Im Moore 17c, 30167 Hannover
meissner@zqs.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag zeigt die Relevanz von Achtsamkeit als eine Resilienz fördernde Haltung für den Schulalltag auf. Dafür wird ein Beispiel eines online angeleiteten Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende innerhalb einer universitären Lehrveranstaltung skizziert. In der Veranstaltungsevaluation bewerten die Teilnehmenden die Reflexionsanreize und den Wechsel zwischen Eigenreflexion und Austausch in der Gruppe als sehr erkenntnisreich. Das Format des „Dyadendialogs“ wurde in der Veranstaltung zur Vertiefung von Reflexion, Austausch und Aktivierung von Studierenden eingesetzt. Das Training und diese Dialogform aus dem Achtsamkeitsansatz werden im vorliegenden Beitrag näher beschrieben und mit ihrem Potenzial zur Förderung von Resilienz sowie achtsamer und mitfühlender Kommunikation in der Schule betrachtet. Dabei wird das Potenzial des „Dyadendialogs“ zur Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung von Lehrkräften in Bezug auf ihre Beratungsaufgaben im späteren Schulalltag verdeutlicht.

Schlagwörter: Achtsamkeit; Resilienz; Persönlichkeitsentwicklung; Reflexion; Kommunikation; Mitgefühl; Beratung; Haltung; Stressbewältigung; Gesundheitsförderung



1 Einleitung

Lehrkräfte sind im Schulalltag vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Das Klassenmanagement, die Beziehungsgestaltung und der Umgang mit herausfordernden Schüler*innen, die Kommunikation mit Eltern, Kollegium und Schulleitung sind nur einzelne Beispiele dafür. Lehrkräfte gestalten immer wieder verschiedene Kommunikationssituationen – vom Einzelgespräch bis zur Gruppenleitung.

Bereits 2013 wurde in einer umfangreichen Studie mit 20.000 Lehrer*innen gezeigt, dass fehlende Strategien im Umgang mit Belastungen und Stress zu psychischen Erkrankungen, stressbedingter, emotionaler Erschöpfung und Burnout führen können (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Aktuell haben sich die beruflichen Belastungen pandemiebedingt deutlich vermehrt.

Eine frühzeitige Auseinandersetzung bereits im Lehramtsstudium mit gesunderhaltenden Stressbewältigungsstrategien kann die Gesundheit von Lehrkräften stärken. Achtsamkeitstrainings können Menschen dabei nachweislich unterstützen. Sie können zudem positiv auf die Gestaltung der interpersonellen Kommunikation wirken.

Der vorliegende Beitrag zeigt die Relevanz von Achtsamkeit als ressourcenorientierte und Resilienz fördernde Haltung für den beruflichen Schulalltag auf und skizziert anhand eines Online-Achtsamkeitstrainings, wie diese bereits in der universitären Lehrer*innenbildung angebahnt werden kann.

Im didaktischen Kommentar (Kap. 2) wird zunächst ein erprobtes Online-Achtsamkeitstraining für Lehramtsstudierende vorgestellt. Dabei wird im Besonderen das im Training eingesetzte Reflexion- und Austauschformat „Dyadendialog“ näher beschrieben.

Als Anregung finden Leser*innen in Kapitel 3 „Material“ eine Struktur des Dyadendialogs zusammen mit möglichen Impulsfragen für verschiedene Lehr- und Lernszenarien.

Im theoretischen Hintergrund (Kap. 4) wird der Zusammenhang zwischen Resilienz als psychischer Widerstandskraft, Reflexion eigener Gewohnheiten, Verhaltensmustern sowie der Wirkung von Achtsamkeit und Achtsamkeitstrainings auf Gesundheit und interpersonelle Kommunikation erläutert. Der „Dyadendialog“ wirkt direkt auf die Gesprächshaltung der Teilnehmenden untereinander und fördert achtsame sowie mitfühlende Kommunikation miteinander. Es wird weiter gezeigt, wie dieses Format aus dem Achtsamkeitsansatz einen Beitrag zur Bildung von Lehrer*innen leisten kann und wie dieses Format eine günstige Haltung für Beratungsaufgaben im späteren Schulalltag unterstützt.

In Kapitel 5 „Erfahrungen“ werden Evaluationsergebnisse als Wirkungshinweise des vorgestellten Achtsamkeitstrainings vorgestellt.

2 Didaktischer Kommentar: Online-Achtsamkeitstraining für Lehramtsstudierende

In den Achtsamkeitstrainings an der Leibniz Universität Hannover konnten Lehramtsstudierende lernen, eine achtsame Haltung für den Schulalltag zu entwickeln.¹

Das Training umfasste acht Online-Seminareinheiten sowie einen Präsenztermin zu Beginn und einen zum Abschluss der Veranstaltung. Alle Einheiten umfassten jeweils anderthalb Stunden, in denen die Phasen der Aktivierung, der Vermittlung und der Betreuung eng miteinander verbunden wurden.²

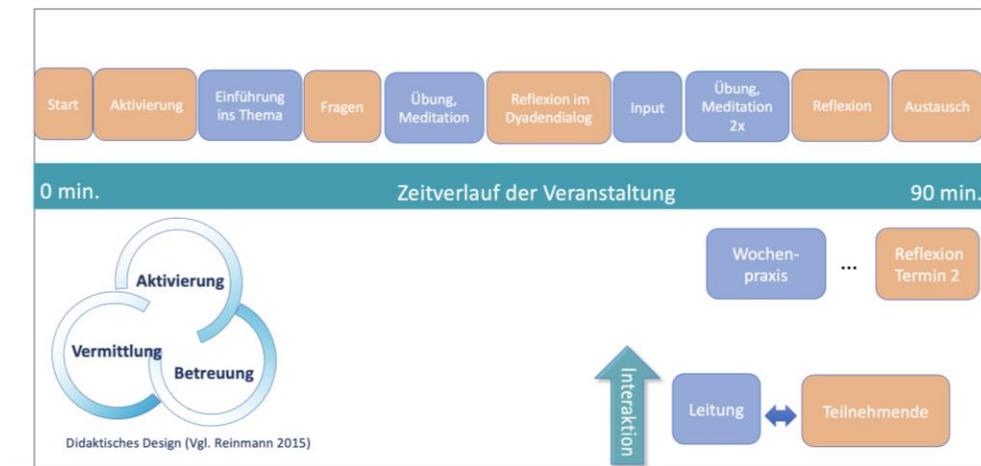


Abbildung 1: Mikroperspektive einer Online-Seminareinheit (eigene Darstellung; vgl. Meißner, 2019)

2.1 Aktivierung und Micro-Lerneinheiten

Wie in Abbildung 1 zu sehen, erfolgte zunächst eine Aktivierung der Teilnehmenden, zum Beispiel durch ein Wahrnehmungsexperiment zum Einsatz aller Sinne. Daran anschließend folgte eine thematische Einführung in Micro-Einheiten von ca. zehn Minuten. Themen dieser kurzen, thematisch fokussierten Lerneinheiten waren beispielsweise „Achtsamkeit und Stressmechanismen“, „Stressverschärfende Gedanken“, „Wahrnehmen von Gedanken und Gefühlen“, „Kommunikation und Beziehungsgestaltung im Klassenraum“ und „Gesunde Selbstfürsorge im Schulalltag“; anschließend konnten die Studierenden mit Fragen und Anmerkungen darauf Bezug nehmen.

2.2 Übung, Meditation und Reflexion im Einsichtsdialog (Dyadendialog)³

Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmenden in erfahrungsbasierten Übungen und Meditationen aktiv. In der anschließenden Reflexionsphase erfolgte ein strukturierter Einsichtsdialog zwischen zwei bis drei Studierenden in virtuellen Arbeitsgruppenräumen,

¹ Die Trainings wurden im Wintersemester 2017/18, im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 durchgeführt. Das Ziel der Trainings war, eine ressourcenorientierte Haltung im Umgang mit Stress zu entwickeln. Für das Online-Training wurde Adobe Connect verwendet, da es eine Kommunikation über Audio, Video und Chat in Echtzeit ermöglicht. Die Teilnehmenden befanden sich in unterschiedlichen Semestern in Bachelor- und Master-Studiengängen. Einzelne Teilnehmende waren zum Zeitpunkt des Trainings bereits praktisch in Schulen tätig und konnten das Erlernte im Schulalltag erproben sowie ihre Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden des Online-Trainings teilen. Die Angebote wurden auf Initiative der Autorin als mehrwöchige Trainings durchgeführt. Aktuell werden Angebote in diesem Bereich als Tagesworkshops angeboten. Es gibt keine systematische Verankerung von mehrwöchigen Achtsamkeitstrainings.

² Vgl. zur detaillierten Darstellung des Trainings Meißner (2019).

³ Die Begriffe „Einsichtsdialog“ und „Dyadendialog“ werden gleichwertig verwendet.

um den Austausch über Erfahrungen für das Erlernen einer achtsamen Haltung zu unterstützen (vgl. Kap. 3).

Der strukturierte Einsichtsdialog bezeichnet eine Gesprächsform, bei der die Studierenden versuchen, achtsam und strukturiert zu kommunizieren. Dabei sind eine vorurteilsfreie innere Haltung, reflektiertes Erzählen, aufmerksames Zuhören und Wahrnehmen von Bedeutung. „Der Einsichts-Dialog verbindet die Haltung der Meditation mit dialogischem Austausch“ (Aichinger, 2018, S. 4).

2.3 Dyadendialog: Sinn und Wirkung

In einem Einsichtsdialog üben die beteiligten Personen, sich gegenseitig wertschätzend, mit ganzer Aufmerksamkeit zuzuhören und erzählen zu lassen. Sie verbinden sich beim Zuhören und Erzählen mit ihrem inneren Erleben. Die Teilnehmenden erproben das introspektive Erzählen und das achtsame Zuhören im Dyadendialog als strukturiertem Austauschformat (bei anschließendem Rollentausch und abschließender gemeinsamer Reflexion).

Gregory Kramer hat den Einsichtsdialog entwickelt und lehrt ihn seit 1995 in den USA, Asien, Europa sowie in Australien. In Kooperation mit dem Center for Mindfulness wird der Einsichtsdialog auch als Bestandteil innerhalb des Achtsamkeitsprogramms „Stressbewältigung durch Achtsamkeit“⁴ eingesetzt (vgl. Kramer, 2009).

Diese Dialogform findet in einem wohlwollenden Rahmen statt, in dem keine Wertungen und Vergleiche geäußert werden. Erzähler*innen sprechen in Ich-Aussagen und folgen dabei den sechs Leitlinien „Innehalten“, „Entspannen“, „Sich öffnen“, „Dem Entstehen vertrauen“, „Tief zuhören“ und „Die Wahrheit sagen“, welche die Praxis des Einsichtsdialogs darstellen (Aichinger, 2018, S. 4).⁵

Bei allen Terminen des Online-Seminars wurden Impulse für das Selbststudium in der Wochenpraxis gegeben. Beispielsweise gab es Übungen zur Identifikation von Stressoren, Stressreaktionen und gewohnten Denkmustern. Andere Aufgaben dienten der Selbsterforschung eigener Ressourcen und der Entwicklung des Fürsorgesystems. Ein Ziel der Wochenaufgaben war schließlich eine Integration der Achtsamkeitsübungen in den Alltag.

2.4 Mini-Online-Seminare

Nach dem vierten Termin begannen zusätzlich die Vorbereitungen von Mini-Online-Seminaren durch jeweils zwei bis drei Teilnehmende. Dazu erlernten die Teilnehmenden die Funktionalitäten und die Bedienung des Online-Seminar-Raums; sie entwickelten in kleinen Teams eine 30-minütige Seminareinheit zu achtsamer Praxis für den Schulalltag und leiteten die anderen Teilnehmenden in Übungen an. Im Anschluss erhielten die Teams ein Feedback von den übrigen Teilnehmenden und von der Leitung. Für ein wertschätzendes und ressourcenorientiertes Feedback wurden gleich zu Beginn des Online-

⁴ Das Programm zur Stressbewältigung durch Achtsamkeit MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) wurde von Prof. Jon Kabat-Zinn 1979 an der Stress Reduction Clinic der Universität von Massachusetts in Worcester entwickelt (vgl. Kabat-Zinn, 2011).

⁵ Leitlinien zum Einsichtsdialog:
 „(1) Innehalten – in der Bewegung des Geistes ‚anhalten‘, entspricht der Praxis von Achtsamkeit
 (2) Entspannen – kann mit dem Anliegen der inneren Sammlung verbunden werden
 (3) Sich öffnen – bezieht sich sowohl auf die Vorgänge im eigenen Inneren, wie auf die Person, mit der die Übung praktiziert wird
 (4) Dem Entstehen vertrauen – fokussiert auf die Vergänglichkeit aller Phänomene, die auftauchen, andauern und wieder verschwinden
 (5) Tief zuhören – meint eine Haltung des Lauschens auf das, was das Gegenüber ausdrückt – ein Hinhören auf die Worte, aber auch auf die Stille dazwischen, die Gestik, die Mimik ...
 (6) Die Wahrheit sagen – meint die subjektive, eigene Wahrheit, die sich im Augenblick zeigt“ (Aichinger, 2018, S. 4).

Seminars mit allen Teilnehmenden Vereinbarungen zur achtsamen Kommunikation getroffen. Zentrale Aspekte waren dabei, bei gewünschtem Feedback ohne Wertungen, Vergleiche und Ratschläge zu sprechen und aus der eigenen Perspektive und den eigenen Beobachtungen zu berichten. Diese Vereinbarung zu achtsamer Kommunikation spielt auch für den Dyadendialog eine wichtige Rolle und wurde beim Feedback zu den Mini-Online-Seminaren ebenfalls beachtet.

3 Material: „Dyadendialog“ zur Förderung von Reflexion und achtsamer Kommunikation

Für das didaktische Design der Lehrveranstaltung wurden verschiedene Formate ausgewählt, um Austausch und Reflexion im Online-Training zu begünstigen. Im Weiteren wird die Herangehensweise des „Dyadendialogs“ als Format zur Förderung von achtsamer Kommunikation und Reflexion unter Teilnehmenden herausgegriffen und als Impuls für die Gestaltung eigener Angebote näher im Ablauf beschrieben.

Der Dyadendialog wird in Phasen des Erzählens, Zuhörens, Innehaltens strukturiert, sodass eine Person Zeit hat, auf eine Frage zu antworten und nachzusinnen. Es ist auch Zeit vorhanden, der Erzählung des Dyadenpartners bzw. der Dyadenpartnerin zuzuhören und das eigene innere Erleben dabei wahrzunehmen. Durch die wohlwollende Zugewandtheit, die Zeit, die klare Strukturierung und das Innehalten nehmen die Teilnehmenden ihre Reaktivität in der üblichen Interaktion wahr und üben, diesen Impulsen nicht nachzugehen.

Die anschließende Abbildung 2 verdeutlicht das Vorgehen eines Dyadendialogs.

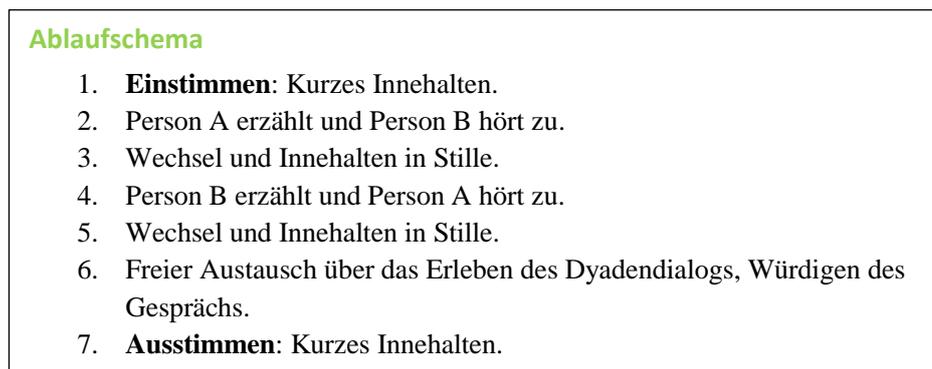


Abbildung 2: Dyadendialog (eigene Darstellung)

3.1 Wirkung eines Dyadendialogs

Die Zuhörenden üben, mit ganzer Aufmerksamkeit und ohne Kommentar zuzuhören. Sie nehmen dabei wahr, welche Impulse und Reaktionen das Erzählte bei ihnen auslöst.

Die erzählende Person berichtet über ihre Gedanken. Sie verbindet sich mit sich selbst und reflektiert in ihrem Erzählen über die eigenen Gedanken und Gefühle. Sie vertraut auf das eigene Erleben und das Erzählen darüber. Nachdem beide Dyadenpartner*innen erzählt und sich zugehört haben, können sie sich über das Gesagte, die Erfahrungen und Bedeutsames austauschen (vgl. Ostermaier, 2019, S. 60). Es wird genügend Zeit für Reflexion und Austausch gegeben.

Die Dyadenübung schult die Aufmerksamkeit den eigenen Gedanken und Gefühlen gegenüber und eröffnet einen Raum dafür. Seiner*seinem Gesprächspartner*in mit ganzer Präsenz zuzuhören, sich dabei in einer offenen, annehmenden Haltung zu üben und mögliche eigene Denkschemata und Interpretationen zu entdecken, fördert die Kommunikationsfähigkeit und stärkt die zwischenmenschliche Beziehung (vgl. Ostermaier, 2019, S. 62f.). „Die Studierenden stellen fest, dass es interessant sein kann, einer anderen

Person zuzuhören. Sie sind überrascht, zu welchen Einsichten sie selbst kommen. Sie freuen sich über die Nähe, über die Energie, die in einem Raum entsteht.“ (Ostermaier, 2019, S. 63)

Die Art, wie wir einander zuhören, hat Wirkung auf unser Wohl (vgl. Nichols, 2019, S. 30f.) und fördert das Vertrauen in die eigenen Gedanken und Gefühle. Der Dyadendialog verfeinert den Innenblick, fördert den Ausdruck dafür und stärkt das zwischenmenschliche Teilen und Einander-Verstehen.

3.2 Impulsfragen für Dyadendialoge

In der dargestellten Veranstaltung wurden Fragen ausgesucht, die entlang des Seminartemas „Stressbewältigung und Achtsamkeit“ als Ressource für den Lehrer*innenberuf geeignet sind. Dabei wurde betont, dass die Teilnehmenden nur das teilen, was sie wirklich teilen möchten. Das unterstreicht den wohlwollenden Rahmen dieses Ansatzes. Einzelne Beispielfragen für bestimmte Einsatzbereiche der Reflexion waren zum Beispiel:

- *Vorwissen aktivieren*

Überlege einmal, was fällt dir spontan zum Begriff Achtsamkeit ein?

Erfahrungsaustausch in Bezug auf bestimmte Übungen

- Wie ist es dir mit der Übung ergangen?
- Was hast du erlebt und bemerkt in Bezug auf Gedanken und Gefühle, Körperempfinden?

Rückblick

- Wie ging es dir mit den Wochenaufgaben? Was sind Erfahrungen, Erlebnisse, die du teilen möchtest?
- Wie geht es dir mit der Achtsamkeitspraxis in der Woche?

Stressoren identifizieren

- Welche schwierigen Gedanken gehen dir am häufigsten durch den Kopf?

Ressourcen identifizieren

- Welche Aktivitäten spenden dir Kraft im Alltag?
- Welche günstigen Umstände hast du in deinem Leben?

Ideen generieren

- Wie integrierst du Achtsamkeit in den Alltag?
- Wie integrierst du Achtsamkeit in deinen Schulalltag?
- Was unterstützt dich, Achtsamkeit im Alltag zu praktizieren?
- Welche Bedeutung hat eine achtsame Haltung für den Lehrer*innenberuf?

4 Theoretischer Hintergrund: Achtsamkeit für Lehramtsstudierende

Um die Relevanz von Achtsamkeitstrainings für die Lehrer*innenausbildung zu erfassen, werden zunächst die Begriffe Resilienz, Achtsamkeit sowie Reflexion und ihre Bezüge zueinander geklärt. Daran anschließend wird die Bedeutung des Dyadendialogs und der Achtsamkeitspraxis für eine günstige Beratungshaltung im Schulalltag ausgeführt.

Resilienz als psychische Widerstandskraft und Ressource drückt aus, wie Menschen mit schwierigen Lebenssituationen, beruflichen Herausforderungen und Schicksalsschlägen umgehen und wie sie wieder in ihre gesundheitliche Balance zurückkommen.

Verschiedene Faktoren stärken Menschen in ihren resilienten Fähigkeiten. Beispiele dafür sind frühe Erfahrungen in der Kindheit, Lebenserfahrungen im Erwachsenenalter sowie der Umgang mit Konflikten und Krisen mithilfe der eigenen Ressourcen. Menschen können Konflikte und Krisen als schicksalsgegeben oder als Herausforderung betrachten. Diese Sicht kann entmutigend oder ermutigend für den Umgang damit sein (vgl. Dorst, 2015, S. 14f.).

Wesentliche Resilienz begünstigende Faktoren umfassen nicht nur die eigene Sichtweise auf Konflikte und Krisen, sondern auch den tatsächlichen Einsatz von Kompetenzen und Ressourcen für die Gestaltung des Lebens in diesen herausfordernden Situationen. Sie werden im Folgenden aufgeführt (vgl. Dorst, 2015, S. 16ff.):

- Selbstwahrnehmung
- Emotionale Ausgeglichenheit und Frustrationstoleranz
- Erlernte Verhaltensmuster im Umgang mit Stress und Konflikten
- Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit
- Krisenkompetenz als Lebenserfahrung und die Erinnerung, Krisen gut bewältigt und daraus gelernt zu haben
- Verbundenheit mit anderen und die Pflege eines Freund*innenkreises

Fähigkeiten resilienter Personen spielen bei der Entwicklung von Achtsamkeit und einer achtsamen Haltung ebenfalls eine wichtige Rolle, wie die folgenden Punkte verdeutlichen:

- „• Resilientere Menschen können Stress besser verarbeiten und ausgleichen [...]
- Wissen, wie sie sich selbst beruhigen und nach Anspannung wieder entspannen können,
- Verfügen über eine gute Selbstkontrolle und können negative Emotionen und affektive Impulse hemmen,
- Sind lösungsorientiert in Bezug auf die Probleme und nicht resignierend [...]“ (Dorst, 2015, S. 20).

In Achtsamkeitstrainings üben Teilnehmende ihre Aufmerksamkeitslenkung durch spezifische Achtsamkeitsübungen wie Wahrnehmungs-, Atem- und Körpermeditationen. Sie lernen sich dabei in ihren eigenen Stressoren und Stressreaktionen kennen und entdecken ihre Denkschemata und Gefühle. Auf Basis dieser Reflexion und Selbstwahrnehmung entwickeln sie individuelle Stressbewältigungsstrategien sowie eine fürsorgliche Haltung. Genau diese Selbstwahrnehmungsfähigkeiten und der Umgang mit stressigen Situationen sind auch Teil von Resilienz.

„Achtsamkeit beinhaltet, auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu beurteilen.“ (Kabat-Zinn, 2007, S. 18) Achtsamkeit integriert insofern die Momente: (1.) eine aktuelle Situation – im Hier und Jetzt (2.) bewusst und aufmerksam, dabei mit allen Sinnen (3.) neutral und ohne Wertung wahrzunehmen. Die Achtsamkeitspraxis ermöglicht eine Distanzierung von gewohnten und automatisierten Reaktionen und Bewertungsmustern (vgl. Kaltwasser, 2010, S. 55ff.).

Mit einer achtsamen Haltung können Menschen frühzeitig bemerken, welche Stresswarnsignale sich bei ihnen zeigen. Sie nehmen körperliche Verspannungen zum Beispiel im Nacken- und Schulterbereich schneller wahr und registrieren ihre Gefühle wie Druck, Gereiztheit oder Angst im gegenwärtigen Moment. Auch stressbedingte Verhaltensweisen wie Schlafprobleme oder soziale Rückgezogenheit werden mit dieser Haltung bewusst und zeitnah erkannt (vgl. Esch & Esch, 2016, S. 14ff.). Diese Kompetenz, Emotionen und Gefühle wahrzunehmen und sie überhaupt im Körper zu fühlen und Körperempfindungen im gegenwärtigen Moment zu bemerken, wird mit Achtsamkeitsübungen gefördert. Damit nehmen Menschen das innere Geschehen wie Gefühle und Körperempfindungen wahr und lernen, wie Gefühle sich im Körper anfühlen und auch verändern.

Zahlreiche Studien belegen die positiven Wirkungen von Achtsamkeitsmeditationen auf Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit, auch bei stressbedingten körperlichen und psychiatrischen Erkrankungen (vgl. Hölzel, 2015, S. 43; siehe auch Michaelsen et al., 2021). Sie zeigen deutlich gesundheitsfördernde und stressreduzierende Effekte sowie die Kompetenzentwicklung durch Achtsamkeitsbasierte Programme:

- Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit
- Stress- und Angstbewältigung
- Emotionsregulation- und Selbstwirksamkeit
- Bewusstwerden von Bewertungsprozessen
- Positive Beeinflussung von Selbstwahrnehmung und Mitgefühl

Die Reflexion ist im Achtsamkeitsansatz im Sinne der Selbstwahrnehmung und Beobachtung eigener Gefühle, Gedanken und Körperempfindungen integriert. Über diese Selbstreflexion lernen Menschen, sich in ihren eigenen Denkschemata, Gewohnheiten und Verhaltensmustern kennen. Diese Kompetenz ermöglicht es ihnen, akut einen Umgang mit Gefühlen, auch herausfordernden Gefühlen wie Wut, Ärger, Angst oder Trauer, zu finden und langfristig fürsorgliche Strategien zur Abfederung von Stresssituationen zu entwickeln.

Demnach ist das achtsame Wahrnehmen eine Basis für die Emotionsregulation sowie für die Stärkung des eigenen Fürsorgesystems. Menschen achten so besser auf Entspannungsphasen nach stressbedingten Anspannungsphasen. Mit einer achtsamen Haltung werden Menschen wieder empfindsam für die Bedeutung von Fürsorge für sich selbst und für andere. Mit dieser Haltung entwickeln sie Stressbewältigungsstrategien, eine fürsorgliche Haltung und stärken ihre Resilienz. Mit einer achtsamen Haltung und Wahrnehmung entwickeln Menschen ihre resilienten Fähigkeiten.

4.1 Dyadendialog und Achtsamkeitspraxis: Förderung einer offenen Beratungshaltung

Achtsamkeitstrainings umfassen verschiedene Methoden und Formate, die neben resilienten Fähigkeiten auch ressourcenorientierte Kommunikation, Reflexion und Haltung von Menschen begünstigen. Besonders der Dyadendialog unterstützt Lehrkräfte auch in ihren späteren Beratungsaufgaben.

Diese Dialogform fördert die innere Haltung für bewusstes Zuhören sowie bewusstes Erzählen aus dem eigenen Erleben heraus.

Ratschläge und Empfehlungen von Zuhörenden beeinflussen nicht selten Gesprächsverläufe und unterbrechen Erzählstränge. Schnelle Wechsel zwischen erzählender und zuhörender Person können Menschen aus ihren Erzählungen herausführen. Die Dyade als Einsichtsdialog hingegen gibt der jeweiligen Person genügend Zeit, um sich mit sich selbst zu verbinden und eigene Gedanken zu einer Frage zu teilen. Es ist auch Zeit vorhanden, um weitere Gedanken und Gefühle aus dem inneren Erleben auszudrücken oder um zu pausieren. In dieser konzentrierten meditativen Haltung begegnen sich die Dyadenpartner*innen sowohl gegenseitig als auch sich selbst gegenüber mit achtsamer Neugierde und Offenheit.

Diese Offenheit ist im Beratungsprozess ganz wesentlich dafür, dass Ratsuchende eigene Lösungen für Herausforderungen entwickeln können. Die Berater*innen begleiten sie dabei und eröffnen einen Raum des Vertrauens zur Entwicklung günstiger Strategien. Diese Anforderung an Lehrkräfte im Wechsel von Vermittlung hin zur Begleitung im Beratungsprozess erfordert eine neue Haltung. Verschiedene Beratungssituationen und Menschen erfordern immer wieder neu offene und zugewandte Berater*innen.

Für die *Grundhaltung im systemischen Beratungsansatz* sind Eigenschaften wie Akzeptanz, Offenheit und Neugierde ebenfalls wesentlich. Damit können neue Perspekti-

ven gesehen werden, gelöst von bestehenden Interpretationen und Deutungen. Die Fähigkeit, Situationen und Menschen immer wieder neu und offen zu begegnen, wird mit der Achtsamkeitspraxis geübt. Weiter unterstützt Achtsamkeit die vollkommene Präsenz der Berater*innen für ihre Schüler*innen. Die Präsenz und Akzeptanz dessen, was im gegenwärtigen Moment erlebt wird, kommt dem Beratungsprozess zugute (vgl. Schmidt, 2016, S. 344f.).

Die folgenden Eigenschaften einer achtsamen Haltung korrespondieren demnach mit einer *systemischen Beratungshaltung*:

- Offenheit
- Neugierde
- Akzeptanz
- Gegenwartsbezogenheit

Eine achtsame Haltung ist frühzeitig in der Ausbildung zu erlernen und zu erproben. Damit kann sie im beruflichen Alltag adäquat eingenommen werden. Der Einsichtsdialog ist nur ein Format, in dem diese Haltung erprobt werden kann. Achtsamkeitstrainings bieten weitere Formate, bei denen eine offene lernbegleitende Haltung geübt werden kann, da es eine Kernidee im Achtsamkeitsansatz ist, Situationen und Menschen immer wieder offen, neugierig ohne Wertung zu begegnen und dabei eigene Denkschemata zu entdecken.

Der Dyadendialog kann zudem den Austausch unter Schüler*innen verbessern und eine achtsame Kommunikationskultur entstehen lassen, indem er den wohlwollenden Raum für Zuhören und Erzählen eröffnet. Er kann verschiedenartig eingesetzt werden, um Erfahrungen zu teilen, Vorwissen zu aktivieren oder Ideen zu generieren.⁶ Diese Dialogform gibt dabei auch zurückhaltenden Schüler*innen Gelegenheit, in vertrautem Rahmen eigene Gedanken entwickeln und äußern zu können. Ein mitfühlendes Miteinander und ein achtsamer Austausch können durch solche Formate unterstützt werden. Dafür benötigen Lehrpersonen Erfahrungen mit dieser Gesprächsform. Die Übung einer achtsamen Haltung und Kommunikation sollte daher bereits frühzeitig in ihrer Ausbildung beginnen.

Für eine achtsame und mitfühlende Kommunikationskultur in der Schule braucht es Zeit dafür, dass Lehrkräfte eine entsprechende Haltung als Teil ihrer Persönlichkeitsentwicklung annehmen können. Erst dann können sie sich im Schulalltag wirklich Zeit zum Zuhören nehmen, sowohl auf die Schüler*innen bezogen als auch auf ihre Kolleg*innen.

5 Erfahrungen: Qualitative Evaluation

In den offenen Anmerkungen der schriftlichen Veranstaltungsevaluation hoben die Teilnehmenden folgende Merkmale des Online-Trainings positiv hervor:

- intensive Auseinandersetzung mit eigenen Denkschemata und eigenem Stressmanagement mithilfe von Übungen und Reflexionsphasen;
- Reflexionsanreize durch die Wochenaufgaben wie Tagebuchführen zur Differenzierung der Wahrnehmung von Situationen nach kognitiven und affektiven Bewertungsmustern;
- Wechsel zwischen Eigenreflexion und Austausch in der Gruppe;
- stärkere Fokussierung und erhöhte Aufmerksamkeit im Online-Seminar im Vergleich zur klassischen Präsenzveranstaltung.

⁶ Ostermaier zeigt in seinem Artikel „Mit Dyaden zu einer achtsamen Lehr- und Lernkultur“ verschiedene Einsatzfelder für Schulungen, Lernzielkontrollen und die Erarbeitung von Lehrinhalten auf (vgl. Ostermaier, 2019).

Neun Monate nach dem Trainingsabschluss wurden mit zwei Teilnehmerinnen offene Interviews zum Thema „Online-Seminar als Lernort für eine achtsame Haltung als Ressource für den Schulunterricht“ geführt. Aus diesen Interviews wurden zentrale Aussagen extrahiert und den Befragten in einem weiteren Gespräch vorgelegt. In einem moderierten Prozess ordneten diese ihre Aussagen in einem Strukturlegebild graphisch an (vgl. Meißner, 2019).

Beide Interviewpartnerinnen beschreiben in ihren Strukturbildern das Online-Training als störungsfreien Raum, in dem selbstbestimmtes Lernen unterstützt wurde. In der Veranstaltung war es nach ihrer Einschätzung möglich, „*sehr konzentriert beim Thema und Übungen zu sein*“ und „*gut mit sich sowie im Kontakt und Austausch mit der Gruppe und Leitung zu sein*“.

Den Ergebnissen der Interviews zufolge praktizieren die Teilnehmenden die gelernten Übungen aus dem Online-Training weiterhin regelmäßig (Atembeobachtung; Meditation; Wahrnehmen von Stressreaktionen, Gefühlen und Gedanken; neutrales Beobachten von Schüler*innen-Verhalten).

Eine weitere Teilnehmerin wurde knapp zwei Jahre nach Trainingsabschluss während ihrer Referendariatszeit über die Bedeutung des Achtsamkeitstrainings für ihren beruflichen Alltag interviewt (Ende des Online-Achtsamkeitstrainings 1/2020). Auf die offene Frage, was aus dem Online-Achtsamkeitstraining für sie heute im Referendariat bedeutsam sei, antwortete sie:

Das Bild zur Reiz-Reaktion-Unterbrechung durch Achtsamkeit aus der Online-Fortbildung ist mir gut in Erinnerung geblieben. Und die Möglichkeit, dieses Innehalten üben zu können. Es war sehr gut, dieses Angebot noch vor dem Referendariat zu nutzen, da es in einer Phase des Lebens – im Studium – stattfand, wo ich Zeit hatte, es aufnehmen, üben und integrieren zu können. Und sich dann daran zu erinnern und nicht erst in den stressigen Situationen des Referendariats zu beginnen, sich über das eigene Stressverhalten Gedanken zu machen. Ich stehe kurz vor meinen Abschlussprüfungen und nehme im Alltag oft wahr, wenn ich weniger in meiner Kraft bin, es nicht mehr schaffe, eine Pause zwischen Reiz und Reaktion zu setzen.

Heute Sorge ich für mich, indem ich an Yoga und Achtsamkeitsangeboten regelmäßig teilnehme. Und auch zukünftig plane, z.B. einen Tag der Achtsamkeit für mich einzurichten.

Auch das Kennenlernen des Online-Formats war hilfreich, für die Zeit, die nach dem Studium folgte, Anfang 2020. Das war ein guter Einstieg. Sonst hätte ich sicherlich nicht an weiteren hilfreichen Online-Angeboten teilgenommen, weil die Zeit im Referendariat fehlt.

Für Präsenzteilnahme hätte ich keine Luft.

Leider gab es im Studium kaum systematische Angebote zum Bereich der personalen Kompetenzen als Lehrkraft. Zum Glück habe ich gestöbert.

Die Untersuchungen deuten darauf hin, dass eine achtsame Haltung im vorgestellten Online-Seminar gut erlernbar ist. Wesentlich ist dabei das didaktische Design, das Beteiligung, Selbstbestimmung (Lerntempo, Raum für mich und Austausch in der Gruppe) und Reflexion im Online-Training ermöglicht.

6 Schlussfolgerungen

In Achtsamkeitstrainings lernen die Teilnehmenden nicht nur Strategien, wie sie mit ihrem Stress umgehen können, sondern auch wie sie ihr Fürsorgesystem weiterentwickeln. Damit sind sie ein Vorbild für ihre Schüler*innen. Manche Lehrkräfte sind nach einer Kursteilnahme motiviert, mit ihren Schüler*innen kleine Übungen zur Körperwahrnehmung oder zum Innehalten auszuprobieren und die Methoden zur Bewusstwerdung weiterzugeben. Hier liegt das große Potenzial der Achtsamkeit auch für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Detlef Vogel gibt einen Überblick zum Forschungsstand zum Thema Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung (2019). Karlheinz Valtl begründet auf

Basis von Studien, dass Achtsamkeit wesentlich bei der Förderung von sozial-emotionalem Lernen ist (2021).

Mit einer offenen Haltung allen Lernenden gegenüber sind Lehrkräfte in der Lage, alle Lernenden in ihren Entdeckungs- und Lernprozessen gut zu begleiten und immer wieder zu ermutigen, statt sie zu bewerten.

Literatur und Internetquellen

- Aichinger, R. (2018). Sprechen und Zuhören als kontemplative Praxis. In Urban Care – Verein zur Förderung der Achtsamkeit (Hrsg.), *Pädagogik der Achtsamkeit* (6. Symposium) (S. 4–5). Universität Wien.
- Dorst, B. (2015). *Resilienz. Seelische Widerstandskräfte stärken*. Patmos.
- Esch, T. & Esch, S.M. (2016). *Stressbewältigung. Mind-Body-Medizin, Achtsamkeit, Selbstfürsorge* (2. Aufl.). Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Hölzel, B. (2015). Mechanismen der Achtsamkeit. Psychologisch-neurowissenschaftliche Perspektiven. In B. Hölzel & C. Brähler (Hrsg.), *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 43–77). O.W. Barth.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Im Alltag Ruhe finden*. Fischer.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Gesund durch Meditation: Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR*. O.W. Barth.
- Kaltwasser, V. (2010). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Beltz.
- Kramer, G. (2009). *Einsichts-Dialog. Weisheit und Mitgefühl durch Meditation im Dialog – Eine buddhistische Praxis*. Arbor.
- Meißner, D. (2019). Achtsamkeit in der Hochschullehre. Das Webinar als wirksamer Lehr- und Lernort. Eine qualitative Untersuchung eines Online-Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende zur Förderung von Resilienz im späteren Schulalltag. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 209–220). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18025>
- Michaelsen, M.M., Graser, J., Onescheit, M., Tuma, M., Pieper, D., Werdecker, L. & Esch, T. (2021). *Wirksamkeit von Achtsamkeitstechniken im Arbeitskontext* (iga.Report 45, hrsg. von der IGA – Initiative Gesundheit und Arbeit). <https://www.iga-info.de/veroeffentlichungen/igareporte/igareport-45>
- Nichols, M.P. (2019). *Die Macht des Zuhörens. Wie man richtiges Zuhören lernt und Beziehungen stärkt*. Unimedica.
- Ostermaier, H. (2019). Mit Dyaden zu einer achtsamen Lehr- und Lernkultur. Eine besondere Art Gesprächsführung zu trainieren. *DUZ Magazin für Wirtschaft und Gesellschaft*, (5), 60–63.
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Universität Hamburg.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schmidt, S. (2016). Eine systemische Perspektive auf die Praxis der Achtsamkeit. *Kontext: Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 47 (3), 335–353. <https://doi.org/10.13109/kont.2016.47.4.335>
- Valtl, K. (2021). Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen. In T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen* (S. 31–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30832-2_3
- Vogel, D. (2019). Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 225–242). hep.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meißner, D. (2023). Achtsamkeit in der Schule: Online-Achtsamkeitstraining zur Förderung von Resilienz im Schulalltag. „Dyadendialog“ als ausgewähltes Format zur Begünstigung von Reflexion und Austausch. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 16–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6253>

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für die Lehre

Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pflegepädagogischen Lehrer*innenbildung

Roland Brüche^{1,*} & Dorothee Lebeda^{1,*}

¹ Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln

* Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln,
Wörthstraße 10, 50668 Köln
r.bruehe@katho-nrw.de; d.lebeda@katho-nrw.de

Zusammenfassung: Praxisphasen in der (Pflege-)Lehrer*innenausbildung erfordern ein spezifisches Format der Reflexion, um sowohl die Rollenfindung als auch die Betrachtung der berufspraktischen Handlungsprobleme im Studienprozess zu verstehen und zu entwickeln. Im Lichte dieser Überzeugung wurden im Studienprogramm Pflegepädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln unterschiedliche Seminare entworfen, in denen sich eine beratende Begleitung realisieren lässt, die diesen Lernprozess fördern kann. Diese Seminare werden nun kontinuierlich angeboten und evaluiert. Wir stellen in diesem Beitrag zwei Beispiele der Seminargestaltung vor: zunächst den Seminartyp der „Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung“, in dem die Entwicklung der Berufsrolle als Pflegelehrer*in im Vordergrund steht. Dabei wird insbesondere dem Prozess der Entwicklung bzw. der Transformation der Rolle beruflich Pflegender zu professionell Lehrenden Aufmerksamkeit gewidmet. Im Beispiel arbeiten die Studierenden mit den eigenen Biographien und ihren beruflichen Erfahrungen, die gemeinsam als Erzeuger eines beruflichen Habitus gelten. Dieses reflexive Format in Kleingruppen bietet sowohl ein Transformationsangebot als auch die Förderung von Empathie, denn diese ist unmittelbar verbunden mit der Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung in einer Gruppe. In einem zweiten Beispiel stellen wir die Ausgestaltung eines „Kasuistischen Seminars“ vor, in dem es um die analytische Rekonstruktion eines Arbeitspapiers geht, das die Studierenden aus ihren Praxiseinsätzen mitgebracht haben. Über die unterschiedlichen methodischen Herangehens- und Betrachtungsweisen lernen die Studierenden, sich analysierend von ihren bisherigen Rollen zu distanzieren, neue Sinnstrukturen zu erkennen und alternative Denkstile zu entwickeln bzw. zuordnen zu können.

Schlagerwörter: Beratung; Pflegepädagogik; beratende Begleitung; Berufsbildende Schule; Kasuistik; Selbsterfahrung



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Lehrer*innen benötigen pädagogisches Wissen (vgl. Dittrich, 2020; Voss et al., 2015), pflegewissenschaftliches Fachwissen (vgl. Simon, 2019) und fachdidaktisches Wissen (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2010; Oelke & Meyer, 2014). Im Studium selbst sind diese Wissensbereiche vielfach voneinander getrennt. Die integrierten Praxisphasen lösen diese strukturbedingte Trennung jedoch auf; die Studierenden werden mit der Komplexität der Rahmenbedingungen, dem Handeln als Lehrende sowie beruflichen Identifikationsfragen gleichzeitig konfrontiert (Baumert & Kunter, 2006). In den pflegepädagogischen Studiengängen zur Ausbildung von Lehrenden für Pflegeschulen (Schulen des Gesundheitswesens) an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Abt. Köln) wird versucht, dieser Komplexität mit unterschiedlichen Elementen derart zu begegnen, dass sie sichtbar und verstehbar wird. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, sich selbst im Handlungsfeld Pflegeschule zu verorten.

Dem zugrunde liegt die pädagogische Haltung, dass Beratung nicht nur an eine spezialisierte Beratungseinrichtung an Hochschulen zu delegieren ist, sondern Kernaufgabe der Lehrenden an Hochschulen ist. Deswegen wird insbesondere die Beratung und Begleitung von Studierenden in ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess sowie zur Habitusausbildung speziell als Lehrperson gerahmt.

Im vorliegenden Beitrag wird für ein besseres Verständnis zunächst die Struktur der schulpraktischen Studien im Bachelor- und Masterstudiengang Pflegepädagogik skizziert. Die insgesamt fünf Praxisphasen verfolgen jeweils unterschiedliche Ziele und weisen verschiedene Aufgabenstellungen auf. Korrespondierend zu diesen in einer Pflegeschule erworbenen Erfahrungen finden an der Hochschule Kleingruppenseminare statt, die analysierend und reflektierend mit der erfahrenen Praxis arbeiten. Die beiden Seminartypen „Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung“ und „Kasuistisches Seminar“, an denen die Studierenden obligatorisch teilnehmen, stehen im Fokus dieses Beitrags. Das Konzept soll an jeweils exemplarisch ausgewähltem Material und dessen Bearbeitung entfaltet werden. Damit wird im Kontext dieses Themenheftes ein Einblick in die Praxis berufsbildender Lehrer*innenbildung gegeben.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Struktur der Praxisphasen

In die aufeinander aufbauenden Lehrer*innenbildenden pflegepädagogischen Studiengänge sind fünf Praxisphasen eingewebt (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Mit der ersten Praxisphase im Bachelorstudium findet im dritten Semester ein erstes Kennenlernen der Pflegeschule statt. In diesen fünf Tagen sollen primär Erkundungen und Beobachtungen erfolgen. Die Studierenden haben den spezifischen Auftrag, pädagogische Interaktionen außerhalb des Unterrichts zu identifizieren, zu beobachten und schriftlich zu dokumentieren. Ein Portfolio dient u.a. als Aufbewahrungsort für die in den Praxisphasen erstellten Dokumente. Die zweite Praxisphase im Umfang von zehn Tagen ist im vierten Semester verortet und beinhaltet die Aufgabe, pädagogische Interaktionen innerhalb des Unterrichts zu verfolgen und zu dokumentieren. Der Beobachtungsradius wird somit erweitert; eigene unterrichtliche Aktivitäten sind nicht vorgesehen. Erst in der dritten Praxisphase im fünften Semester erfolgt ein Ausprobieren eigener (erster) Schritte im Unterrichtsprozess. Dies kann – entsprechend der Vorerfahrungen der Studierenden – die Gestaltung einer kleinen Sequenz sein, z.B. die Durchführung einer praktischen Übung oder die Einleitung und/oder Auswertung einer Arbeitsaufgabe. Aber auch die Durchführung einer fremd geplanten Unterrichtsstunde ist denkbar. Kurzum soll in den neun Tagen dieser Praxisphase die begleitete und reflektierte Erfahrung des Selbst-Tuns im Vordergrund stehen. Die beiden Praxisphasen des Masterstudiums beinhalten die selbsttätige Planung, Durchführung und Reflexion/Evaluation von

Unterricht. Auf das unterrichtliche Setting konzentriert sich dabei die erste, zehntägige Praxisphase; die fünfzehn Tage umfassende zweite Phase fokussiert den Umgang mit und das Erleben von Einschätzung und Bewertung von Lernleistungen der Auszubildenden.

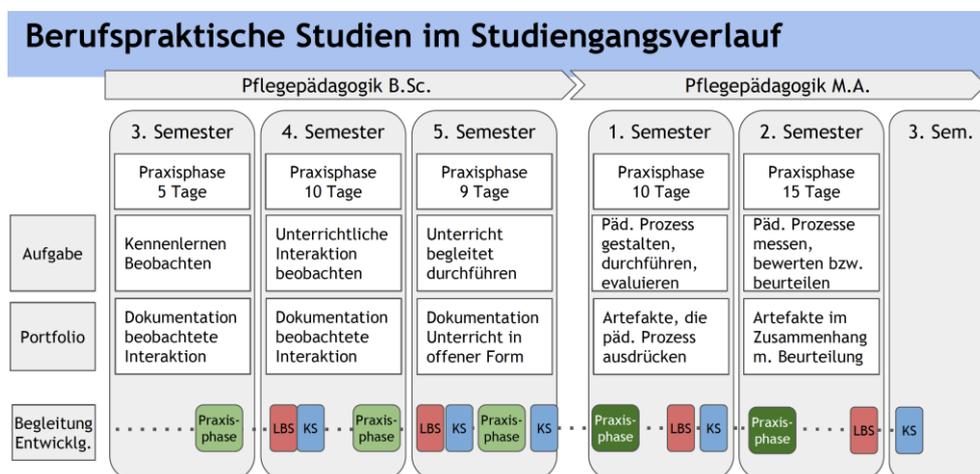


Abbildung 1: Berufspraktische Studien im Studiengangsverlauf (eigene Darstellung)

Korrespondierend zu den Aktivitäten in der jeweiligen Pflegeschule greifen reflektierende Seminare an der Hochschule die Erfahrungen der Studierenden auf. Durch deren unterschiedliche Perspektiven und Bearbeitungsweisen soll eine lernförderliche Integration des Erlebten unterstützt werden, was im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Die Praxisphasen in einer Pflegeschule ermöglichen das Kennenlernen dieses spezifischen Handlungsfeldes unter Realbedingungen – inklusive Handlungsdruck. An der Hochschule ist Raum für ein Nachdenken über diese Erfahrungen – ohne Handlungsdruck. Mit zwei unterschiedlichen Ausrichtungen unterstützen Kleingruppenseminare das Reflexivwerden der Studierenden.

2.2 Die Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung – didaktischer Rahmen

Die *Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung* (LBS) unterstützt die Studierenden im Prozess, sich seiner*ihrer selbst reflektierend bewusst zu werden und sich im Kontext widersprüchlicher Praxisbedingungen (vgl. Helsper, 2004; Schütze, 2000, 2015) des Handlungsfeldes zu positionieren. Nicht selten wählen Studierende die Einrichtung, in der sie selbst erst vor kurzem eine Pflegeausbildung absolviert haben. So findet ein Perspektivwechsel statt, von der Auszubildenden- hin zur Lehrendenrolle; Schüler*innen werden zu Kolleg*innen. Vor dem Hintergrund pädagogischer Alltagstheorien und Rollenerwartungen (Rollentheorien) sowie des Erkennens und Verstehens von unterschiedlichen Situationsdeutungen und sozialen Mechanismen (Hermeneutisches Fallverstehen) reflektiert das Subjekt in der als Resonanzraum dienenden Gruppe (s.u.) sich, sein individuelles Lernen und seine individuelle Entwicklung. Gegenstand der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung sind erlebte Situationen.

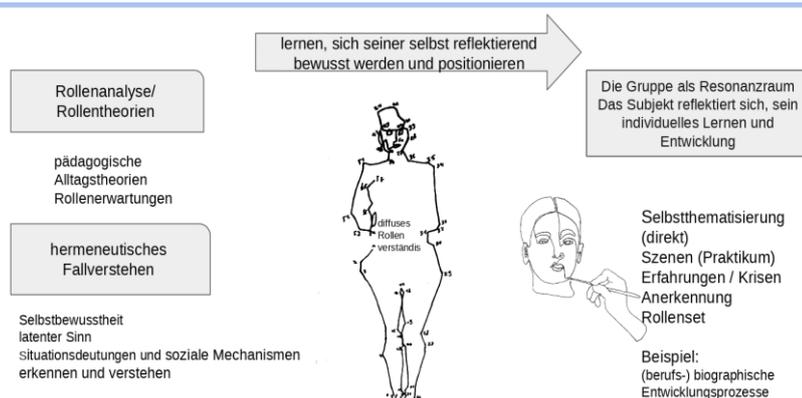


Abbildung 2: Format Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung, begleitend zu den Praktikumsphasen (eigene Darstellung)

Abbildung 2 stellt die tragenden Elemente der LBS schematisch dar, die prozesshaft aufeinander bezogen sind. Das Fallverstehen bezieht sich auf die selbst eingebrachten Erlebnisse, die zum „Fall“ der gemeinsam und kontinuierlich geübten Interpretationspraxis in der Kleingruppe werden. Diese Form der reflexiven Praxis dient dem Verstehen von Gründen für eigenes und fremdes Lehrer*innenhandeln und -denken. Die Übung besteht darin, ein Ereignis aus dem Praktikum und z.B. die darin enthaltene biographische Linie in seiner Einzigartigkeit wie auch in seinen allgemeinen sozialen Zusammenhängen zu verstehen. Dazu gehört eine Rekonstruktion, also das Erkennen der Entstehung der spezifischen Bedingungen sowie der individuellen Ausgestaltung, aber auch des darin enthaltenen Potenzials für die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson. Als theoretische Wissensbestände werden Entwicklungs- und Rollentheorien als besonders fruchtbar aufgeführt (vgl. Gröning, 2008, S. 9f.) und daher in der Abbildung als ein tragendes Element explizit benannt. So bietet es sich an, sich auf Modelle von Entwicklungsstufen zu beziehen. Erikson geht z.B. davon aus, dass es sich bei der lebenslangen Entwicklung eines Menschen um einen andauernden Prozess handelt, in dem phasenhaft allgemein auftretende Krisen bewältigt werden müssen. Entwicklung wird in seinem Verständnis nicht ausschließlich von inneren Trieben (vgl. die Entwicklungspsychologie von Sigmund Freud) gesteuert, sondern ist ebenfalls von sozialen Faktoren abhängig. Entscheidend ist, wie die Entwicklungsstufen jeweils individuell genommen werden. Diese individuellen Bewältigungsprozesse prägen die Persönlichkeit und damit auch die Ausgestaltung der eigenen Lehrer*innenrolle. Illustriert werden kann dies am Beispiel der Praxisphase mit dem Fokus der Beobachtung von Prüfungen. Wurden Prüfungen beispielsweise selbst mit viel Angst oder Scham erlebt und gab es hier einschneidende biographische Ereignisse, wirkt sich das (bewusst oder nicht) auf die Bewertung aktueller Prüfungsszenen in den Ausbildungsgruppen aus. Solche biografischen Erfahrungen werden immer wieder in die LBS-Seminare eingebracht. Hat die Kleingruppe im Hintergrund Entwicklungs- und Rollentheorien, können verschiedene Perspektiven darauf geworfen und auch ein Prozess des sozialwissenschaftlichen Erkennens eingeleitet werden (vgl. Gröning, 2015). Durch die bewusste und konkrete Anwendung der genannten Theorien ist dies dann eine Reflexion im „wissenschaftlichen“ Sinn, aber auch eine, die der Anerkennung diverser Vorerfahrungen gilt. Es werden sowohl das Einzigartige der eigenen Biografie deutlicher als auch die verschiedenen Handlungs- und Deutungshintergründe, die unter Verwendung der theoretischen Folien sichtbar und besprechbar werden. Gleichzeitig ist es ein Einüben des Verstehens von Affekten und Emotionen, die sich bekanntlich in Lernkrisen (vgl. Garz & Raven, 2015) immer wieder zeigen. Im besten Fall erweitert sich durch die Erkenntnis der vielen möglichen Facetten die Wahrnehmung unterschiedlicher Handlungsweisen diverser Ausbildungsteilnehmer*innen sowie der eigenen Verhaltensweisen in der beruflichen Rolle.

Die Kleingruppe dient als Resonanz- und Anerkennungsraum, in dem ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus angebahnt werden kann (vgl. Weigand, 2009). Die gezeichnete Figur (vgl. Abb. 2 auf der vorhergehenden Seite) ist einmal unscharf dargestellt, während sich daneben eine klare, mit deutlichen Linien gezeichnete Gestalt aufbaut. Symbolisch wird hier auf den Beitrag der Selbstreflexion sowohl zur Herausbildung einer deutlich wahrnehmbaren individuellen Persönlichkeit als auch zur Weiterentwicklung der Profession hingewiesen. Damit kann das Format der LBS theoretisch unter Fallsupervision eingeordnet werden und bedarf entsprechender Qualifikation der Lehrenden.

Da das Seminar prozesshaft und als Vertrauensraum angelegt ist, benötigt das Lehrangebot eine gewisse Kontinuität in der Gruppe, die sich über den inneren und den äußeren Rahmen im Sinne eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996; vgl. Emmerling, 2022) herstellen lässt:

- A. Die Zusammensetzung der Kleingruppe (3–15 Teilnehmer*innen) steht über mindestens zwei Semester fest.
- B. Ort, Anzahl und Dauer der Termine sind klar kommuniziert.
- C. Lehrformat: Präsenz oder Online – keine hybride Lehrform.
- D. Zu Beginn des Seminars wird mit den Seminarteilnehmer*innen vereinbart, dass die persönlichen „Fälle“ einer gemeinsamen Vertrauensvereinbarung unterliegen. Alle Teilnehmer*innen (TN) bringen sich verlässlich mit Wortbeiträgen und Feedback ein. Persönliches steht unter Schutz und wird somit nur anonymisiert aus diesem Kreis weiter kommuniziert. Gelerntes kann am Ende jeder Seminareinheit formuliert und so in die Praxis mitgenommen werden.
- E. Der strukturierte Ablauf in der LBS wiederholt sich in jeder Seminareinheit und wird von der leitenden Lehrperson zuverlässig eingehalten und moderiert.

Orientierung und Gruppenkohäsion: Inhalt des ersten Treffens ist die Vorstellung der Routinen und der Ziele der LBS. Zudem werden die Vereinbarungen zum Vertrauensraum im Seminar getroffen. Alle Studierenden berichten danach zunächst einzeln etwas zu allgemeinen Erfahrungen in ihrem Praktikum und – entsprechend der beispielhaft herangezogenen Praxisphase – speziell zum Beobachtungsfokus „Prüfung“. Für diese erste Runde wird die Impulsfrage mitgegeben, ob es Ereignisse gab, zu denen die Studierenden z.B. ein Protokoll für ihr Portfolio verfasst haben, oder Geschehnisse, die sie in besonderer Weise beschäftigen: „Welche Ereignisse möchten Sie hier gerne besprechen, oder welche Protokolle sind Sie bereit zu teilen, um gemeinsam daran zu lernen?“ Die Gruppenteilnehmer*innen entscheiden sich nach der Anfangsorientierung gemeinsam, ein vorgetragenes Thema genauer und systematisch anzusehen. Die Wahl des ab dann zum Fall erklärten Ereignisses soll von den Zustimmenden begründet werden, so dass die Solidarität mit der*dem Falleinbringer*in und auch das Exemplarische am Fall schon vor der Vertiefung aufscheinen. Ein exemplarischer Ablauf findet sich im Kapitel 3.1 „Material“.

2.3 Das Kasuistische Seminar – didaktischer Rahmen

Das *Kasuistische Seminar* verfolgt das Ziel, dass die Studierenden lernen, sich von den eigenen Erfahrungen und denen anderer analysierend zu distanzieren. Die Frage hierbei ist zunächst einmal nicht die der subjektiven Einordnung. Vielmehr steht die Betrachtung von Handlungspraxen durch eine konzeptuell-theoretische Brille im Vordergrund. Mit einer derartigen rekonstruktiven Analyse werden theoretisch geleitet Bedeutungen, Sinnstrukturen, Möglichkeiten und Alternativen erarbeitet (vgl. Wernet, 2006). Bewusst sollen nicht Normangemessenheit, verbessernde Alternativen oder zu vermeidendes Verhalten herausgearbeitet werden, wie es mit einer ausschließlich interpretierenden Analyse verbunden wäre (Kunze, 2020). Gegenstand des Kasuistischen Seminars sind

von den Studierenden eingebrachte Artefakte aus den Praxisphasen (z.B. Instrumente, Medien, Methoden).

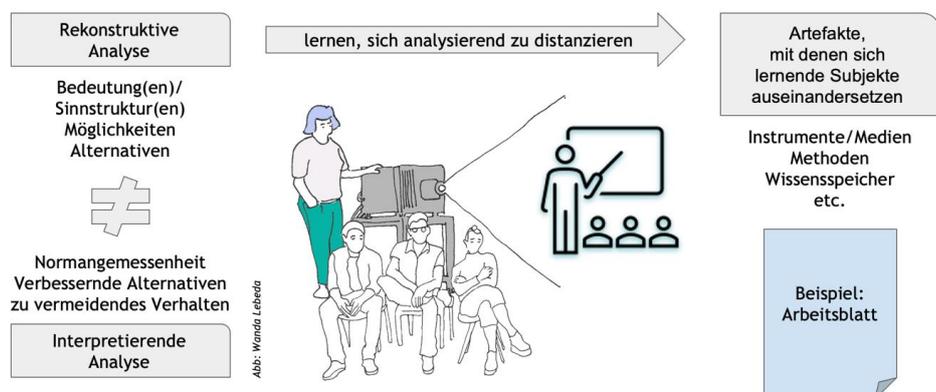


Abbildung 3: Format Kasuistisches Seminar, begleitend zu den Praxisphasen (eigene Darstellung)

Wie oben bereits benannt, steht im Kasuistischen Seminar eine rekonstruktive Analyse von Artefakten des Schul- und Unterrichtslebens im Vordergrund. Abbildung 3 verdeutlicht, dass das Ziel dieses Seminartyps die distanzierende Betrachtung und Analyse ist. Wie durch einen Projektor auf eine Leinwand projiziert, werden Artefakte aus der Perspektive eines theoretisch-konzeptuellen Konstrukts betrachtet. Die Rahmenbedingungen der Sitzungen im Kasuistischen Seminar zur Gewährleistung einer Kontinuität gleichen denen der Veranstaltungsform LBS (s.o.).

Für die Arbeit im Kasuistischen Seminar eignen sich unterschiedliche Formen von Artefakten, zu denen jeweils bestimmte Analyse-Perspektiven passen. So stellen Gesprächs- oder Unterrichtsmitschriften Protokolle sozialen Handelns dar, das mit einer Analyse, angelehnt an das sequenzanalytische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009), in der Gruppe herausgearbeitet werden kann. Im Unterricht eingesetzte Materialien wiederum stellen Artefakte dar, die für einen bestimmten Verwendungskontext erstellt wurden, soziale Prozesse beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden. Für die Analyse von Arbeitsblättern oder Präsentationsfolien kann deshalb mit einem Verfahren wie der Artefaktanalyse (Lueger & Froschauer, 2018) beispielsweise herausgearbeitet werden, welchen Anspruch und welche Wirkung die Artefakte aufweisen.

3 Das Material

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Materialien vorgestellt, entsprechend der unterschiedlichen Ausrichtungen der Seminarformen. Für eine vertiefende Erläuterung der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (LBS) wird der strukturierte Ablauf einer Seminareinheit LBS vorgestellt. Die jeweils inhaltlich zu gestaltenden Phasen der Selbsterfahrung werden am Beispiel der Arbeit mit Biographien beschrieben. Das analysierende Vorgehen im Rahmen des Kasuistischen Seminars wird am Beispiel eines Arbeitsblatts aus einem Pflegeunterricht vorgestellt.

3.1 Material aus der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (LBS)

Ablauf und Phasen einer LBS am Beispiel Arbeit mit der eigenen Biographie

Das Element *Arbeit mit der eigenen Biographie* in der LBS setzt eine gewisse Vertrautheit in der Gruppe und ein Kennen der Abläufe voraus; deswegen wird es erst ab der dritten Lehreinheit geplant eingeführt. Die Studierenden sind zu diesem Zeitpunkt dem-

nach schon zwei- bis dreimal in der festen Kleingruppenkonstellation zusammengekommen, kennen sich und die „Routinen“ der LBS und fühlen sich sicher in den einzelnen Phasen.

Die Reflexion verschiedener Anforderungen und Facetten im Praktikum in den Ausbildungseinrichtungen, die auch schon in den ersten Sitzungen durch Impulse der Seminarleitung und Fallbearbeitungen der Studierenden angestoßen wurde, führt allerdings hin und wieder auch schon in früheren Seminareinheiten automatisch zu biographischen Erzählungen einzelner Teilnehmer*innen. Diese Erzählungen helfen den Studierenden, ein anderes Verhältnis zu sich und der neuen Rolle zu gewinnen. Fragen der Seminarleitung oder Aufgabenstellungen unterstützen den tieferen Einstieg in die Analyse des jeweiligen Falls bzw. lenken den Übergang in die einzelnen Phasen.

In der Strukturdarstellung in Tabelle 1 und in dem darunter folgenden Fallbeispiel werden exemplarisch Impulsfragen aus der *Arbeit mit der eigenen Biographie* einer Gruppe vorgestellt, die sowohl eine Altersspreizung von knapp 20 Jahren als auch einen unterschiedlichen Stand an Unterrichtserfahrung hatte, da einige schon seit Jahren in Ausbildungseinrichtungen als Lehrpersonen tätig waren. Zudem hatten nicht alle Teilnehmer*innen im Praktikum die Gelegenheit, Erfahrungen mit Prüfungssituationen sammeln zu können.

Tabelle 1: Phasen der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (eigene Darstellung)

Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung über 90 Minuten		
Rahmen: Phasen der Reflexion = regelmäßig wiederkehrende Prozessschritte	Inhalt: Pädagogisch zu gestaltende Elemente	Ziele: Gruppen- bzw. individuelle Erfahrungen/Bildungsziele
Anfangsrunde	<p>Reflexion der individuellen Rollenentwicklung (Lehrende): Die Rollenentwicklung bezieht sich auf verschiedene Segmente: Studium, Person, Beruf/Institution.</p> <p>Begrüßung und Gesprächsaufforderung zu einer kurzen Schilderung der individuellen Lage; Einstimmung auf das Thema Biographie</p> <p><u>Impulsfragen (Beispiele):</u> „Erinnern Sie Lebensphasen, in denen Ihnen Lernen besonders gut gelungen ist?“ „Welche Erfahrung oder Anforderung im Praktikum war anders, als von Ihnen erwartet?“ „Erinnern Sie sich an eine konkrete Situation, in der Sie einer (für Sie) wichtigen Person die Entscheidung mitgeteilt haben, Pflegepädagog*in zu werden?“</p>	<p>Expositionserfahrung: Die Aufmerksamkeit der Anderen richtet sich auf die eigene Erzählung, die für einen Moment im Mittelpunkt steht – sie wird in der Regel von dem*der Erzählenden intensiv erlebt und persönlich gestaltet. Die eigene Position wird zu der der anderen in Bezug gesetzt und reflektiert.</p> <p>Die Seminarteilnehmenden werden angeregt, sich des Standes ihrer persönlichen Rollenentwicklung bewusst zu werden.</p>

	<p>Vertiefung zum Thema Prüfungen: „Gab es bei Ihrem Fokus <i>Prüfungen</i> im Praktikum oder hier in der Runde auch Erinnerungen an eigene Prüfungserfahrungen?“ (Mögliche Aufgabe/Hilfe zum Einstieg in die biographische Perspektive: an einen Gegenstand erinnern, der in der Situation in der Hand gehalten wurde, oder Erinnerung an einen Geruch in der Zeit.)</p>	
Fall- bzw. Themensuche	<p>In der Regel findet in dieser Phase die Abstimmung statt, welche Schilderung als exemplarisch vertieft werden darf. Auch hier ist es möglich, nur eine einzelne Biographie aus der TN-Gruppe in den Mittelpunkt zu stellen, während die anderen TN ihre Bildungsverläufe in der nächsten Phase immer wieder vergleichend daneben legen. Es ist auch möglich in der Stunde, die sich den Biographien zuwendet, keinen einzelnen Fall in den Mittelpunkt zu stellen, sondern in ein lebendiges Gruppengespräch über Bildungs- und Lernbiographien einzusteigen. Wichtig wäre jedoch, das Erlebte in Szenen erzählen zu lassen.</p>	Solidarität und Empathie
(Fall-)Erzählung	<p>Erzählende sind grundsätzlich verstrickt in Normen, Werte und Zielvorstellungen. Die erzählten Szenen stellen daher innere Bilder zur Reflexion zur Verfügung. Deswegen gilt es, diese anzuregen, z.B.: „Können Sie sich an wörtliche Rede während des geschilderten Ereignisses erinnern?“ „Können Sie uns eine Szene zur Verdeutlichung/Verlebendigung erzählen?“</p>	Die individuelle Lernbiographie wird erzählend rekonstruiert.
Ordnen und Verstehen	<p>Gemeinsames Fragen nach dem Kontext, Erschließen von Bedingungen, Traditionen, Kulturen ... Der*die Lehrende bindet die Erfahrung auch immer wieder z.B. an theoretische Entwicklungstheorien.</p>	Erfahrungs- und Herleitungszusammenhänge werden sichtbar.
Feedback	Reflexion u.a. der Reaktionen der TN	Förderung des Selbstreflexionsprozesses
Abschluss, Abschied und Ausblick	Jede*r Teilnehmer*in äußert sich in der Schlussrunde: „Was haben Sie heute gelernt, was nehmen Sie mit?“	Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses

Beispiel Biographiearbeit in der LBS mit zehn Studierenden über 90 Minuten

Zu Beginn der Einheit wird ein zusammenfassender Verweis auf einige Erkenntnisse der letzten Einheiten gegeben sowie ein Ausblick auf den aktuellen Fokus.

Die *Anfangsrunde* (ca. 40 Min) leitet die lehrende Person mit einer Einstiegsfrage ein, die darauf zielt, die TN auf Introspektion und Über-sich-selbst-Sprechen einzustellen. Es wird also gefragt, wie es den TN geht und ob etwas mitgebracht wurde, das gemeinsam betrachtet werden soll. Verschiedene Stimmungen und Lagen werden der Reihe nach berichtet und hin und wieder zugewandt kommentiert. Dann wird als Impulsfrage in die Gruppe gegeben, ob die Studierenden sich an eine Lebensphase erinnern, in der ihnen Lernen gut gelungen ist. Lebhaft werden verschiedene Szenen vorgestellt, die sich entweder auf die zurückliegende Schulzeit oder auf Lernerlebnisse im aktuellen Studium beziehen.

Fall- bzw. Themensuche (ca. 5 Min): Eine spät studierende Teilnehmerin (ca. 40 Jahre) erzählt, dass sie es selbst „nicht fassen kann“, nun in einer Hochschule zu lernen. Ihre ganze Schulzeit habe sie als grauenvoll empfunden. Lernen sei für sie eigentlich eher mit Scham, Ungerechtigkeit und Versagensängsten verbunden. Erst im Beruf habe sie spät Lernen auch als wohltuend erlebt. Diese Fall Erzählung wird zur näheren Betrachtung ausgewählt, da hierzu große Resonanz aus der Gruppe kommt. Eine TN schließt sich z.B. sofort mit ihrem Schulabbruch im Gymnasium an, den sie immer noch mit „schlechten“ Lehrer*innen verbindet ... nun gehöre sie bald selbst zur Berufsgruppe Lehrer*in.

Fallerzählung (ca. 5 Min): Die Falleinbringerin erzählt grob ihre Bildungsbiographie, bettet diese auch in die soziale Lage ihrer Herkunftsfamilie ein und legt im Verlauf der Erzählung einen Fokus auf die Szene, in der sie von ihrem Arbeitgeber vor die Entscheidung gestellt wurde, sich zur Weiterqualifizierung um einen Studienplatz zu bewerben.

Ordnen und Verstehen (30 Min): Die anderen Studierenden explorieren und befragen die Situation bzw. die Szene nach Rahmenbedingungen des Arbeitgebers, beruflichen Zwängen, nach Gefühlen in der Situation damals und heute sowie an welcher Stelle sie die Bezüge zum Impuls Lernen sieht. Auch stellen sie immer wieder ihre eigenen Erinnerungen und Gefühle mit zur Verfügung. Die Seminarleitung hilft der Gruppe, über Fragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede (u.a. alters- oder geschlechtsbedingt ...) Kontinuitäten oder Brüche sowie Prägendes herauszuarbeiten und Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Feedback (ca. 10 Min): Die Falleinbringerin bedankt sich für die gründliche Betrachtung ihrer Situation, im Besonderen dafür, dass sie sich ihrer Vergangenheit „als schlechte Schülerin“ zwar nicht schämen muss, dieses dennoch vorhandene latente Gefühl aber nun gut erkennen kann. Ihr ist in der Reflexion deutlicher geworden, dass sie immer noch Angst davor hat, jemand könnte heute ihre schulische Herkunft erkennen und daher feststellen, dass sie nicht für das Studium oder gar als Lehrende geeignet sei. Die schön formulierte Anerkennung für die von ihr genommenen Hürden, ihren Mut, Neues zu wagen, hätten gutgetan. Sie formuliert das Gefühl, „innerlich irgendwie wiederhergestellt“ zu sein – das wolle sie sich gerne bewahren. Wichtig sei auch das gemeinsame Ordnen gewesen, an welchen Stellen Herausforderungen bei ihr Angst auslösen oder einfach Zeitdruck ihr die Luft nimmt. Die diffuse Gemengelage aus Anforderungen der Vorgesetzten, des Arbeitsalltags, der Lehrenden und Familienverantwortung konnte etwas auseinandergezogen werden, und sie stellen sich nun gestaltbarer dar. Hier äußern sich auch andere TN, dass es hilfreich war, exemplarisch zu sortieren, um handlungsfähiger zu werden.

Schluss, Abschied und Ausblick: Zum Schluss berichten die einzelnen Studierenden, welche Erkenntnis sie für sich persönlich aus dem Fall mitnehmen, welcher eigene innere Prozess vielleicht explizit geworden ist. Die Lehrende schließt die Runde und damit den Fall. Sie bedankt sich und gibt zum Abschied noch einen Ausblick auf die nächste LBS.

3.2 Material mit dem Fokus des Kasuistischen Seminars

Für die Darstellung in diesem Beitrag wird ein Arbeitsblatt herangezogen, das in einem Pflegeunterricht zur Einführung in den Bereich der Kommunikation von einer Lehrerin einer Pflegeschule eingesetzt wurde (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite). Die Analyse im Seminar erfolgt auf der Grundlage der Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer (2018).

Zur Analyse im Seminar wird der Fokus auf den „Kernbereich der Interpretation“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 65) gelegt. Hierfür werden zunächst die *Existenzbedingungen des Artefakts* herausgearbeitet, wird also der Frage nachgegangen, weshalb das Arbeitsblatt existiert und welche Voraussetzungen daran geknüpft sind. Im Anschluss erfolgt eine *deskriptive Analyse*, mit der die innere Struktur des Arbeitsblatts beschrieben wird. Die einzelnen Elemente sowie ihr Zusammenhang werden identifiziert. Auch die Materialität wird beschrieben. Mit der Analyse der *alltagskontextuellen Sinneinbettung* werden die sozialen Bedeutungen des Arbeitsblattes herausgearbeitet, die involvierten Akteur*innen sowie der konkrete Kontext, in dem das Arbeitsblatt eingesetzt wird. Die letzte Analysephase, die *distanziert-strukturelle Analyse*, betrachtet die Wirkungen und Funktionen des Arbeitsblattes sowie die Integration in die Szenerie und die soziale Gemeinschaft des Unterrichts. Hierbei kann auch die pflegedidaktische Wirkung einbezogen werden mit der Frage, welches Lernverständnis und Pflegeverständnis das Arbeitsblatt vermittelt. Der Umgang mit dem Arbeitsblatt und ggf. Fragen der Produktion werden hier ebenfalls thematisiert. In der *Zusammenfassung* werden die deskriptiven und interpretativen Erarbeitungen zusammengeführt.

Die konkrete Analyse im Kasuistischen Seminar erfolgt dialogisch. Sie kann auf das beispielgebende Arbeitsblatt bezogen zu folgenden Ergebnissen führen:

Existenzbedingungen des Artefakts

Das Arbeitsblatt ist als Teil eines Unterrichtsverlaufs anzusehen. Es nimmt keine selbstständige Funktion ein, sondern bedarf der Erläuterung und des gezielten Einsatzes zu einem konkreten Zeitpunkt des Unterrichts.

Deskriptive Analyse

Das Arbeitsblatt liegt als Ausdruck in Papierform vor. Es steht allen Auszubildenden zur Verfügung. Es weist vier Strukturelemente auf: 1) eine in Fettdruck gehaltene Überschrift: „Einführung in die Lerneinheit Kommunikation“; 2) eine in Normaldruck mit Unterstreichung gehaltene Kennzeichnung „Arbeitsblatt“; 3) eine Aufgabenstellung in zwei Sätzen, die inhaltliche und operationale Anweisungen beinhalten; 4) eine Tabelle, deren Zeilen Aussagen enthalten. Die Spalten weisen fünf „Sinneskanäle“ aus. Aus den Kreuzungen ergeben sich Felder, die zum Ausfüllen einladen. Während die beiden Überschriften relativ unverbunden untereinanderstehen, weisen die Aufgabenstellung und die Tabelle einen direkten Zusammenhang auf, da der Text auf die Tabelle verweist. Das Arbeitsblatt weist lediglich diese vier Elemente auf. Angaben zur konkreten Lerneinheit bzw. zum Modul oder zur Urheberschaft sind nicht vorhanden. Das Blatt enthält keine Schmuckelemente. Ein Rechtschreibfehler in der Aufgabenstellung ist zu erkennen.

Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Die Aufgabenstellung weist einen Aufforderungscharakter auf. Immanent sind die angesprochenen Personen deutlich, nämlich die Auszubildenden. Dieses Arbeitsblatt wird, der Überschrift folgend, als Einführung in einen Unterricht oder eine Unterrichtsreihe verwendet. Aus ihm geht nicht hervor, an welcher Stelle eines Unterrichts es eingesetzt wird, auch nicht die Bedingungen und der Nutzen für den weiteren Unterrichtsprozess. Der genaue Zweck für den Unterrichtsverlauf wird also nicht deutlich. Die Aufgabenstellung hat allerdings einen deutlichen Aufforderungscharakter; die lesende Person wird direkt angesprochen („Sie“).

Distanziert-strukturelle Analyse

Mit einer gewissen Distanz betrachtet erscheint das Arbeitsblatt recht lose verbunden mit dem Unterrichtsgeschehen. Die Aufgabenstellung und die Tabellenstruktur ermöglichen ein relativ klares Verständnis, was getan werden soll. Es wird auch deutlich, dass die in den Zeilen notierten Sätze lediglich eine Zuordnung zu einem „Sinneskanal“ erfahren sollen. Dies impliziert ein eindeutiges „richtig“ und ein „falsch“. Ob das Arbeitsblatt in Einzelarbeit zu bearbeiten ist oder mit mehreren Personen zusammen, geht aus der schriftlichen Darstellung nicht hervor. Es ist auch nicht klar, was mit den Ergebnissen geschehen wird und welche Bedeutung sie für den weiteren Unterrichts- und Lernweg haben.

Zusammenfassung

Alle Analyseschritte zusammengefasst lassen das Bild von einem simpel gestalteten und gehaltenen Arbeitsblatt entstehen. Eine kontextuelle Einbettung erfolgt nicht – weder im Ausbildungsverlauf noch im Unterrichtsverlauf; der Lerngewinn wird nicht deutlich. Das Arbeitsblatt kommt darüber hinaus recht schmucklos daher und scheint in Verbindung mit den fehlenden kontextuellen Angaben sowie einem Rechtschreibfehler in der Aufgabenstellung eher von schneller Hand entwickelt worden zu sein. Ein dichotomes Gegenstands- und Lernverständnis wird deutlich, da die eingeforderte Zuordnung zu „Sinneskanälen“ eindeutig sein soll. Die Lernenden, die das Arbeitsblatt benutzen, sind also implizit aufgefordert zu antizipieren, was die Lehrperson als „richtiges Kreuz“ erwartet.

Einführung in die Lerneinheit Kommunikation

Arbeitsblatt

Schätzen Sie ein, aus welchem Sinneskanal heraus eine Person die folgenden Sätze sagt. Machen Sie dafür in jeder Spalt das entsprechende Kreuz.

	kinästhethisch	visuell	akustisch	olfaktorisch	gustatorisch
Es geht hier nur sehr langsam voran.					
Mir ist ganz kribbelig vor Aufregung.					
Das hört sich nicht gut an.					
Es liegt mir auf der Zunge...					
Du stinkst mir!					
Meine Zukunft ist rosig.					
Wie ein roter Faden zieht sich diese Sache durch...					
Mein Kopf brummt wie ein Bär!					
Die Sache schmeckt mir gar nicht.					
In diesem Haus vermodere ich noch!					

Abbildung 4: Arbeitsblatt (eigene Darstellung)

Die gemeinsam vorgenommene Analyse des Arbeitsblatts mit Elementen der Artefaktanalyse führt den Studierenden vor Augen, dass das Intendierte nicht immer der Wirkung entspricht. Deutlich wird, dass bei der Betrachtung eines Arbeitsblatts nicht nur dessen inhaltliche Elemente bedeutungsvoll sind, sondern deren innerer Zusammenhang und die sozialen Folgen gleichermaßen wirken. Ein bewussteres Vorgehen bei der Erstellung eigener Arbeitsblätter sowie bei der Anwendung von Arbeitsblättern, die von anderen erstellt wurden, wird durch das Vorgehen angeregt. Die Form der methodisch geleiteten Analyse trägt dazu bei, dass nicht die das Arbeitsblatt einbringende Person im Fokus der Betrachtung steht, sondern das Arbeitsblatt selbst und das Erkenntnisinteresse. Hier ist die Seminarleitung gefragt, eine entsprechende Atmosphäre in der Studierenden-Gruppe zu ermöglichen.

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 (Selbst-)Reflexion

Der Begriff Reflexion ist nicht nur aus der Perspektive der Physik (Optik) betrachtet schillernd. Auch in der Bildung – hier insbesondere der Lehrer*innenbildung – liegen den jeweiligen Reflexionsangeboten unterschiedliche theoretische Bezüge zu Grunde. Das Prinzip Reflexion ist jedoch in modernen Lehr-Lernsettings besonders bedeutungsvoll. So wird es als Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen genannt (vgl. Reinmann, 2005, S. 7). Aber auch schon Klafki (1986) bestimmte Reflexion als Boden zur Selbstbestimmung im Lernprozess. Die Kontur des hier vorgelegten Verständnisrahmens für Reflexion, speziell der Selbstreflexion, soll deswegen knapp und v.a. in Abgrenzung zu anderen Rahmungen nachgezeichnet werden.

In der Lehrer*innenbildung wird Reflexion häufig als mögliche Form der Evaluation von erlebtem Unterricht oder auch pädagogischem Handeln in Ausbildungsgruppen verstanden. Eine solche Form der Reflexion rekurriert vor allem auf die Verwendung von akademischem Wissen aus dem Studium und von differenzierter Fachexpertise aus dem Feld, um Handlungssicherheit in der Lehrpraxis zu gewinnen (vgl. Hilzensauer, 2008; Thißen, 2019, S. 170; Wyss, 2008). Wyss weist allerdings darauf hin, dass viele Ereignisschemata den Lehrenden selbst nicht bewusst sind und daher die Erkenntnisgenerierung und somit die Selbstprofessionalisierung eben nicht über das bloße Anlegen von theoretischen Modellen gelingen können. Um diesen gut verdeckten Bereich dennoch auszuleuchten, damit die Lehrer*innenpersönlichkeit bewusst entwickelt werden kann, ist es bedeutsam, die Reflexion nach innen zu erweitern. Damit wird der Gegenstand der Reflexion das Selbst, das eigene Erleben, die Gefühle und Gedanken in den Praxiseinsätzen und den Interaktionen. So zeichnet sich für die Selbstreflexion der affektive Zugang über Fall Erzählungen besonders aus. Denn hier wird das Zulassen und Formulieren der eigenen Gefühle quasi eingefordert, damit die darin enthaltene erkenntnisreiche Subjektivität (vgl. Albers, 2019) überhaupt gemeinsam mit der Gruppe betrachtet werden kann. In gut gehaltenen Reflexionsbewegungen (also einem ermutigenden, anerkennenden Austausch ohne „Geständnisdruck“, Belehrung u.ä.) werden individuelle Erfahrungen aus der Vergangenheit mit Erwartungen an die Zukunft verbunden.

Besonders deutlich soll herausgehoben werden, dass das hier verwendete Verständnis von Selbsterfahrung, wenn es auch Bezüge zu Erkenntnissen aus der Psychoanalyse aufnimmt, nicht therapeutisch, sondern unbedingt bildungstheoretisch gerahmt ist. Nach Humboldt kann Bildung als ein Sich-selbst-und-die-Welt-ins-Verhältnis-Setzen verstanden werden. Selbsterfahrung meint dann hier, im Anschluss an Mitscherlich (vgl. Mitscherlich, 1963, zit. in Garlich, 1985, S. 366), dass der Mensch sich selbst gegenüber treten und die Motive seines Handelns erforschen kann. Mitscherlich sieht den Sinn dieses einsichtsvollen Lernens in der Entfaltung eines kritischen Bewusstseins. Der auf diese Weise gebildete Lehrende muss ständig auf der Suche nach der Wahrheit bleiben, um sich mit den „sakrosankten Selbstverständlichkeiten“ (Mitscherlich, 1963, zit. in

Garlichs, 1985, S. 366) von Schule, Gesellschaft und Familie auseinanderzusetzen. Hilfreiche Wegweiser finden sich in sozialpsychologischen, sozialwissenschaftlichen und psychoanalytischen Verstehensformen. So formuliert findet sich in der Anleitung zur Selbstreflexion im LBS auch ein Ansatz für lebenslanges Lernen: „Die Wahrheit über sich selbst hat man nicht, man sucht sie und ist unbefriedigt bis zum Ende des Lebens.“ (Mitscherlich, 1963, S. 30) Den Blick, wie im vorgelegten Beispiel, auf die eigene Biographie, auf die Lebensgeschichte zu richten und sie als Bezugspunkt für Bildungsprozesse zu nehmen, eröffnet die Perspektive, Veränderungen im Erleben, Verhalten in Bezug auf Rollenerwartungen und somit im Lernen wahrzunehmen. Diese auch bei anderen gut zu erkennen und so die vielfältigen psychosozialen Entwicklungsprozesse Lernender besser begleiten zu können, ist eine wichtige Facette der modernen Lehrer*innenrolle.

4.2 Analyse von Praxen

Während mit der Selbstreflexion der Blick auf eben dieses Selbst gelenkt wird, rückt die im Kasuistischen Seminar genutzte rekonstruktive Analyse die Praxen von Lehrpersonen in das Zentrum. Diese bilden sich in Artefakten ab, wie sie Protokolle und Medien darstellen. In ihnen manifestiert sich implizit gewordenes Wissen als „performed knowledge“, das von den Erschaffenden gezeigt und von den Nutzenden gelesen und verstanden werden kann (Leonhard, 2018, S. 83). Dieses Lesen und Verstehen soll im Kasuistischen Seminar Thema sein. Soziales Handeln soll als Folgehandeln und Handeln mit Folgen verstanden werden (vgl. Leonhard, 2018, S. 83). Hierbei können unterschiedliche Betrachtungsfolien nützlich sein, je nach der Praxis, die in ein Artefakt eingegossen ist. So halten Beobachtungsprotokolle, die beispielsweise bei einer Unterrichtshospitation hergestellt werden, bestimmte Handlungen und Interaktionen fest. Diese haben einen eher situativen Charakter. Für das Lesen und Verstehen eignen sich hier eher Analyseverfahren, die Sinnstrukturen sozialen Handelns fokussieren und ein rekonstruktives Verständnis ermöglichen. Die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009) stellen ein solches Verfahren dar, da das sequenzanalytische Vorgehen der Ablaufstruktur sozialer Interaktion folgt und das Herausarbeiten der latenten Sinnstrukturen einen den Denkhorizont erweiternden Charakter aufweist. Demgegenüber inkorporieren unterrichtliche Medien wie Arbeitsblätter, Präsentationsfolien oder Skripte kanonisiertes Wissen und Formen der Wissenserarbeitung. Das Lesen und Verstehen bezieht sich hierbei vor allem auf die Bedeutung dieser Artefakte für das Lernen und den sozialen Prozess des Lernens. Analyseverfahren, die das Materielle rekonstruktiv adressieren, erscheinen hier nützlich. Die Artefaktanalyse (Lueger & Froschauer, 2018) stellt eine solche Analyse- und Interpretationsmöglichkeit dar.

Ganz gleich, welche Form der Entäußerung sozialer Praxis im Lehrendenhandeln und welche Form der Analyse als Gegenstand des Kasuistischen Seminars gewählt werden, ist die Einnahme einer distanzierten Position das Verbindende und Tragende. Damit kann eine Perspektivveränderung und -erweiterung angeregt werden.

5 Erfahrungen

Die vorgestellte Form der Praxisphasen in Pflegeschulen und der daran anschließenden Reflexionsmöglichkeit durch die Kleingruppenseminare in Form von Lehrer*innenbezogener Selbsterfahrung und Kasuistischem Seminar wird seit der Restrukturierung der pflegepädagogischen Studiengänge 2018 durchgeführt. Für die Durchführung der Seminare hat es sich als notwendig erwiesen, dass sich die Lehrenden, die diese Seminare leiten, miteinander kontinuierlich über die Ziele, konkreten methodischen Vorgehensweisen und Erfahrungen in den jeweiligen Gruppen austauschen. Während es an der Hochschule selbstverständlich ist, dass jede Lehrperson den Veranstaltungen einen indi-

viduellen Charakter verleiht, führt der Austausch zu einem fruchtbaren, das eigene Handeln weiterentwickelnden Metawissen. Die Erfahrungen der Lehrenden werden in einer Arbeitsgruppe Pflegepädagogik kontinuierlich ausgetauscht.

In den Veranstaltungen selbst haben sich einige Aspekte herauskristallisiert, die hier als Erfahrungen skizziert werden sollen.

*Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung*

In der Regel begegnen die Studierenden dem Seminar aufgeschlossen, mit Neugier, aber häufig auch zu Beginn mit etwas Zurückhaltung. Die Routine, dass jede*r in jeder Seminareinheit mehrfach die eigene Position zu einem Seminarinhalt bestimmt und formuliert, ist eher ungewöhnlich. Schließlich bietet ein Studium typischerweise viel mehr die Möglichkeit, in der Großgruppe zu verschwinden. Seit 2018 zeigt sich allerdings, dass die Studierenden diesen obligatorischen Reflexionsraum sehr schnell als den ihren entdecken. Gerade in der LBS nehmen sich die Studierenden den Raum, Praxissituationen vorzustellen und als Fall zu wählen, auch wenn der vorgegebenen Beobachtungsfokus (z.B. Prüfungssituationen) nicht im Mittelpunkt steht. Der Gruppe werden dann Erlebnisse vorgestellt, die mit Beschämung vor der Klasse, Versagensängsten, Überforderungen, Konflikten oder Ambivalenzen zur Entwicklung der Lehrer*innenrolle zu tun haben. Die stabile Kleingruppe wird in der Reflexion als haltende und tragende Einheit erlebt, in der Praxiserlebnisse zur eigenen Entlastung im sicheren Rahmen vorgestellt, gemeinsam angesehen und mit Solidarität und Expertenwissen verstanden und verdaut werden können. Damit stellt es eine Form der Fallsupervision dar. Als eine Studentin in der Anfangsrunde meinte, sie hätte vielleicht ein Erlebnis aus der Praxis beizutragen, aber sie sei sich selbst noch so unklar, dass sie nicht wisse, ob sie sich hier sortiert verständlich machen könne, kam folgende Antwort: „Der Mut, sich mit seiner ganzen inneren Unklarheit vorzustellen, lohnt sich; wir sortieren hier alle zusammen!“ Das war die Erfahrung eines teilnehmenden Studenten – und im Grunde eine gute Zusammenfassung einer gelungenen LBS.

Kasuistisches Seminar

Die Studierenden haben zunächst oftmals eine Scheu, eigene Artefakte zu präsentieren. Da diese einen Arbeitscharakter aufweisen, weil sie noch nicht für das abzugebende Portfolio aufbereitet wurden, ist diese Reaktion nachvollziehbar. Die Scheu liegt aber auch im Unbekannten begründet, dem sich die Studierenden mit der Präsentation eines von ihnen angefertigten oder genutzten Artefakts aussetzen. Das in der Gruppe anzuwendende Analyseverfahren stellt eine ungewohnte Betrachtungsform dar. Es besteht die Sorge, etwas falsch zu machen und sich zu blamieren. Diesem Phänomen ist durch eine entsprechende Leitung des Analysegesprächs gut zu begegnen. In der Anwendung zeigt sich, dass sich die Studierenden im Analyseprozess mehr und mehr für die Haltung der Analyseform öffnen und freier sprechen. Dies führt auch dazu, dass sich die Studierenden für ein Betrachten von Details öffnen. In der Anwendung des sequenzanalytischen Vorgehens oder in der kontextvariierenden Aussagebetrachtung bei der Analyse von Beobachtungsprotokollen sowie in der Auseinandersetzung mit den Strukturelementen eines Artefakts wird eine solche Öffnung beispielsweise deutlich. Im Prozess zeigt sich, dass die ein Artefakt einbringenden Studierenden sich von der Sorge lösen können, dass sie von der Gruppe beurteilt werden; es kann die Haltung eingenommen werden, aus der im Analyseprozess entwickelten Perspektivenvielfalt etwas für sich zu gewinnen und die Äußerungen der Gruppenmitglieder als Betrachtungsangebote wahrzunehmen.

Insgesamt betrachtet zeigen die Erfahrungen mit den beiden Seminartypen, dass das situative Vorgehen hohe Anforderungen an die leitenden Lehrenden stellt. Eine entsprechende Ausbildung zur Einnahme der notwendigen pädagogischen und beratenden Haltung ist notwendig. Aus diesem Grunde werden die Seminare ausschließlich von Professor*innen und wissenschaftlich Mitarbeitenden mit pädagogisch-erziehungswissenschaftlichem Hintergrund und Fähigkeiten der Gruppenleitung durchgeführt.

Auf die Frage, wie sich über das Studium der Pflegepädagogik neben dem Professionswissen auch pädagogische und ethische Haltungen ausprägen lassen, sehen wir im oben vorgestellten Studiengangsverlauf mit den unterschiedlichen eingebauten Angeboten zur Reflexion eine mögliche Antwort. Die evaluierende Forschung dazu steht noch aus.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2019). Selbstreflexion im Lehramtsstudium: Auslegung – Bedeutung – Umsetzung. *Pädagogische Rundschau*, 73, 603–612.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Dewey, J. (1997/1910). *How We Think*. Dover. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Emmerling, T. (2022). Das Ende der eigenen Unzulänglichkeit: Ulrich Oevermanns Arbeitsbündnis und Professionalisierungstheorie. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 30 (59), 86–96. <https://doi.org/10.11576/fs-5556>
- Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (2010). Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – Synopse, Diskussion und Resümee. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (S. 203–226). Juventa.
- Garlichs, A. (1985). Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (3), 365–383.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Gröning, K. (2008). Supervision und Biografie. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 16 (32), 8–10. <https://doi.org/10.4119/fs-2022>
- Gröning, K. (2015). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837968439>
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18. <https://doi.org/10.25656/01:4597>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 60 (1–2020), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Leonhard, T. (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Klinkhardt.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>
- Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. Piper.
- Oelke, U. & Meyer, H. (2014). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen*. Cornelsen.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2005). Wissensmanagement und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 1–6. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2005.05.31.X>
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 1 (1), 49–96.
- Schütze, F. (2015). Paradoxien professionellen Handelns. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 11) (S. 1–5). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23369>
- Simon, J. (2019). *Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung – eine empirische Untersuchung*. University of Bamberg Press.
- Thißen, A. (2019). *Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung – eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport*. Dissertation, Universität Kassel.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften – Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch Alles über Gruppen*. Beltz.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsfor-schung*, 5 (2), 1–15. <https://doi.org/10.25656/01:4599>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Brühe, R. & Lebeda, D. (2023). Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pflegepädagogischen Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 28–43. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6278>

Online verfügbar: TT.MM.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung

**Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben
in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft**

Valentina Conty^{1,*}, Stephanie Grundmann¹ & Nina Langen¹

¹ Technische Universität Berlin

* Kontakt: Technische Universität Berlin,

Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft,

Marchstr. 23, 10587 Berlin

v.conty@tu-berlin.de

Zusammenfassung: Die Lehrkräftebildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft unterliegt zahlreichen Herausforderungen. Zum einem existiert der doppelte Praxisbezug in Form von Schule und Betrieb; zum anderen müssen aktuelle Querschnittsthemen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung und der Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft inklusiv berücksichtigt werden. Im Lehr- und Lernprozess von Studierenden nimmt die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsaufgaben zur Anwendung durch ihre späteren Berufsschüler*innen eine wichtige Rolle ein. Diesen Prozess fördert an der Technischen Universität Berlin (TUB) die Implementierung eines neuartigen hochschuldidaktischen Lehr-Lernformats, das als Vorbereitung auf das Praxissemester, welches im dritten Mastersemester vorgesehen ist, seit 2020 erprobt wird. Es nennt sich Kooperationslabor, kurz Ko-Lab. Es hat zum Ziel, die von Studierenden in Befragungen geäußerte wahrgenommene Theorie-Praxis-Diskrepanz zwischen Schule, Universität und den zu unterrichtenden Berufen der Schüler*innen zu überwinden. Dazu nutzt das Ko-Lab-Konzept kooperatives Coaching. Der vorliegende Beitrag beschreibt den Aufbau des entwickelten kooperativen Coaching-Formats und zeigt anhand eines Best-Practice-Beispiels aus einem Bereich der Hauswirtschaft die Berücksichtigung fachspezifischer Qualitätskriterien für die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die Ko-Labs als Verknüpfungsformat von Theorie und doppelter Praxis unter Einbezug aktueller Querschnittsthemen aus Studierendenperspektive ab.

Schlagerwörter: Kooperationslabor; kooperatives Coaching; Best-Practice-Aufgabe; Ernährung und Hauswirtschaft; Unterrichtsmaterial



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft stehen während ihrer Ausbildung vor einer Vielzahl an Herausforderungen. Sie müssen sich das Wissen über ein breites Spektrum an Bildungsgängen und Ausbildungsberufen aneignen und lernen, ihren späteren Unterricht an den dynamischen Wandel der Berufswelt anzupassen. Da sich die Rahmenlehrpläne den sich wandelnden Bedarfen der Ausbildungsberufe ebenfalls anpassen, ist es wichtig, schon in der Universität Methoden zu erlernen, die lebenslanges Lernen auf Seiten der Lehrkräfte ermöglichen. So wurden im Jahr 2020 für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter*in Anpassungen im Rahmenlehrplan vorgenommen. Diese greifen

„[...] die Modernisierung des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin [...] besonders die veränderten Anforderungen an den Beruf durch neue hauswirtschaftliche Tätigkeitsfelder [...] sowie Veränderungen der verschiedenen Tätigkeiten durch die Digitalisierung und Nachhaltigkeit auf“ (KMK, 2020).

Berufliche Lehramtsstudierende müssen also den beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Lebensweltbezug der Auszubildenden, der durch sich entwickelnde gesellschaftliche Trends wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit beeinflusst wird, in ihren zukünftigen Unterrichtsalltag inkludieren (Conty et al., 2022). Parallel dazu müssen spätere Lehrkräfte eine umfangreiche Handlungskompetenz erwerben, um adäquat mit der ausgeprägten Heterogenität innerhalb der Lerngruppen umgehen zu können (KMK, 2019a). Neben grundlegenden Kenntnissen in Fachdidaktik, Pädagogik und Fachspezifika müssen folglich auch aktuelle Querschnittsthemen (hier: Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Binnendifferenzierung) in der Lehrkräfteausbildung in die universitäre Lehramtsausbildung integriert werden.

Im Rahmen ihres Masterstudiums absolvieren die Lehramtsstudierenden aller Berliner Universitäten im dritten Mastersemester das sogenannte Praxissemester. In diesem bereiten sie unter Anleitung universitären Lehrpersonals und schulischer Mentor*innen Unterrichtsstunden angeleitet vor, führen sie durch und werten sie aus (Freie Universität Berlin et al., 2022). Diese Theorie-Praxis-Verknüpfung zwischen Universität und Schule ist elementar. Für die nur an der TUB gelehrten beruflichen Lehramtsstudiengänge stellt jedoch der doppelte Praxisbezug, nämlich der zur Berufsschule und der zu den Ausbildungsbetrieben, eine Besonderheit dar (Kremer & Sloane, 2014). Diese führt dazu, dass seitens der Studierenden im Praxissemester des Lehramts an beruflichen Schulen eine Diskrepanz zwischen den universitär vermittelten Studieninhalten und den praktischen Anforderungen im Unterricht empfunden wird (Grundmann et al., 2018). Eine Lösung könnten hier aufgrund ihrer zentralen Funktion im Unterricht Aufgaben sein. Allerdings rückt die Beschäftigung mit Unterrichtsaufgaben im Rahmen der Professionalisierung von Studierenden erst langsam in den Vordergrund (Girmes, 2010; Leisen, 2020). Eine weitere Lösung der Überwindung dieser Diskrepanz könnten kooperative Lehr-Lernformate sein (Patry, 2018). Diese Aspekte integrierend wurde ab dem Herbst 2019 an der TUB das Konzept der Kooperationslabore (Ko-Labs) als eine Art des kooperativen Coachings in der Lehrkräfteausbildung entwickelt und ab 2020 erprobt.

Dieser Beitrag geht im Folgenden der Eignung des Ko-Lab-Konzepts für kooperatives Coaching nach und beleuchtet Faktoren, die die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben unter Einbezug der oben genannten Querschnittsthemen ermöglichen. Diese werden im Folgenden Qualitätskriterien genannt. Das in Kapitel 3 abgebildete Material zeigt ein Best-Practice-Beispiel aus einem Bereich der Hauswirtschaft. Im vierten Kapitel werden an diesem Best-Practice-Beispiel sowohl der theoretische Hintergrund der Qualitätskriterien für die Entwicklung von Unterrichtsaufgaben für den Berufsschulunterricht für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft als auch das Verständnis von kooperativem Coaching im hochschuldidaktischen Format der Ko-Labs diskutiert. Abschließend wird

das Ko-Lab-Konzept aus der Perspektive der am Ko-Lab Ernährung teilnehmenden Studierenden diskutiert.

2 Didaktischer Kommentar – Ko-Labs als Lernformat für kooperatives Coaching

Im Sommersemester 2020 wurde das Ko-Lab-Konzept an der TUB im Masterstudiengang Ernährung/Lebensmittelwissenschaft (M.Ed.) und in drei weiteren Masterstudiengängen eingeführt. Idealtypisch finden die Ko-Labs im zweiten Mastersemester im Rahmen einer Vorbereitungsveranstaltung auf das im dritten Semester obligatorische Praxissemester in einem wöchentlichen Turnus à vier Semesterwochenstunden statt. Das Ko-Lab Ernährung (für den Master Ernährung/Lebensmittelwissenschaft) wird im Rahmen der in der aktuellen Studienprüfungsordnung verankerten Pflichtveranstaltung „Aufbereitung fachwissenschaftlicher Fragestellungen für den Unterricht“ für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft durchgeführt und evaluiert.

Ein Einblick in das fachübergreifende Ko-Lab-Konzept findet sich in Conty, Dilger et al. (2023). Hier wird der Fokus auf den Aspekt des kooperativen Coachings aus Perspektive der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft gelegt.

Ziel ist, dass die Studierenden ...

- ... Lösungsstrategien entwickeln, um das Spannungsverhältnis zwischen fachakademischer Ausbildung und spezifischen professionsorientierten Tätigkeiten nutzbar zu machen;
- ... Handlungssicherheit und -flexibilität in der Entwicklung von Unterrichtsaufgaben erwerben;
- ... einen Perspektivwechsel bzw. eine Perspektiverweiterung in Bezug auf die Unterrichtsaufgabenentwicklung vollziehen bzw. erfahren, indem sie den Gegenstand „Unterrichtsaufgaben“ aus Sicht der Betriebe, der aktuellen Querschnittsthemen und der Wissenschaft betrachten;
- ... ein Bewusstsein zur Verknüpfung von Theorie und doppelter Praxis entwickeln;
- ... als Team und individuell den Umgang mit der betrieblichen Praxis und den Querschnittsthemen in Bezug auf die Aufgabenentwicklung reflektieren.

Im Ko-Lab entwickeln Studierende Unterrichtsaufgaben bestehend aus Lernsituationen sowie den Arbeits- und Lernaufgaben. Dabei ergeben sich die Lernsituationen aus den beruflichen Handlungsfeldern und den Lernfeldern der Ausbildungsberufe. Die Arbeitsaufgaben konkretisieren die Lernsituationen für den Berufsschulunterricht, wobei sie Tätigkeiten und Problemstellungen aus der privaten, gesellschaftlichen oder beruflichen Lebenswelt der Schüler*innen aufgreifen und zu einem Handlungsprodukt (z.B. einem Rollenspiel; vgl. Abb. 1 auf der übernächsten Seite) führen. Aus den einzelnen Arbeitsaufgaben resultieren mehrere Lernaufgaben, deren Bearbeitung sich an den einzelnen Schritten der vollständigen Handlung (Bauer et al., 2011) orientiert (siehe Abb. 1).

Im Folgenden wird der Ablaufplan des Ko-Labs Ernährung als universitäre Lehrveranstaltung aufgezeigt:

- (1) *Einführung*
Die Studierenden setzen sich mit den theoretischen Grundlagen im Bereich der Unterrichtsaufgaben (Lernsituationen, Arbeits- und Lernaufgaben) auseinander und werden sich der Relevanz von Aufgaben im Berufsschulunterricht bewusst.
- (2) *Querschnittsthemen*
Die Studierenden erlernen die theoretischen Grundlagen zu den Querschnittsthemen (Diagnostik, Heterogenität, Nachhaltigkeit und Digitalisierung), um diese inklusiv in die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben einzubeziehen.
- (3) *Betriebliche Praxis*
Die Studierenden begegnen vor Ort in den Betrieben Ausbilder*innen und Auszubildenden und gewinnen Einblicke in typische Handlungsfelder bzw. Handlungsabläufe der Auszubildenden, um diese in die Entwicklung ihrer eigenen Lernsituationen, Arbeits- und Lernaufgaben einzubeziehen.
- (4) *Entwicklung*
Die Entwicklungsphase ermöglicht eine individuelle und anschließende kooperative Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der „Aufgabenentwicklungskompetenz“, sodass sie Raum und Zeit zur Entwicklung der Aufgabenentwürfe bietet. Dabei orientieren sich die Studierenden an einem lernfeldbezogenen und handlungsorientierten Unterricht sowie an den Rahmenvorgaben der Ausbildungsberufe.
- (5) *Feedback*
Die Feedbackphase zu den Aufgabenentwürfen der Studierenden erfolgt bilateral mit den Expert*innen für die Querschnittsthemen sowie der betrieblichen Praxis und sichert die fachliche Tiefe und Flexibilität der Aufgaben. Dies ermöglicht den Erwerb von Handlungssicherheit und -anpassungsfähigkeit seitens der Studierenden in der Entwicklung von Lernsituationen, Arbeits- und Lernaufgaben.
- (6) *Modifikation*
Die entwickelten Aufgabenentwürfe werden modifiziert, nachdem die Studierenden das erhaltende Feedback individuell und kooperativ reflektiert haben.
- (7) *Aufgabenpräsentation*
Die Studierenden präsentieren ihre modifizierten Aufgaben dem multiprofessionellen Team der beteiligten Akteur*innen. Diese steuern ihr fachspezifisches Feedback in der gemeinsamen Diskussion bei.
- (8) *Abschluss*
Die Studierenden reflektieren kooperativ den Gesamtprozess.
Die entwickelten Unterrichtsaufgaben werden an Ende des Ko-Labs für die gesamte Seminargruppe zur Verfügung gestellt, sodass sie im darauffolgenden Praxissemester als mögliches Unterrichtsmaterial eingesetzt werden können. Zusätzlich werden die evaluierten Unterrichtsaufgaben nach Projektende 2023 in Form einer Aufgabensammlung öffentlich zur Verfügung gestellt.

3 Material – Best-Practice-Beispiel

Das hier vorgestellte Best-Practice-Beispiel¹ ist ein Arbeitsblatt für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter*in (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Als Best-Practice-Aufgabe definieren wir eine Unterrichtsaufgabe, bestehend aus einer Lernsituation sowie Arbeits- und Lernaufgaben, die fachspezifische Qualitätskriterien (s. Kap. 4) einbezieht und im Rahmen des Ko-Labs konzipiert und optimiert wurde.

¹ Zusatzinformationen, Hinweise und Musterlösungen für diese Beispielaufgabe können bei den Autor*innen angefragt werden.

Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin	Lernfeld 8: Verpflegung von Personengruppen planen
Laktoseintoleranz – welche Käsesorten kann ich zweifelslos essen?	
<u>Lernsituation:</u>	
<p>Sie absolvieren in einem Pflegehaus der Hauptstadt-Senioren GmbH Ihre Ausbildung als Hauswirtschafter bzw. als Hauswirtschafterin. Zum Abendessen servieren Sie Ihren Bewohner*innen die vorbereitete Brotmahlzeit. Dabei beschwert sich eine Bewohnerin bei Ihnen: „Hat Ihre Vorgesetzte Ihnen nicht mitgeteilt, dass ich laktoseintolerant bin und deshalb auf Milchprodukte und somit natürlich auch auf Käse verzichten muss?“ Doch Sie als angehende Hauswirtschafterin bzw. als angehender Hauswirtschafter wissen es besser und wollen die Bewohnerin höflich aufklären.</p>	
<u>Arbeitsaufgabe</u>	
<p>Erläutern Sie, wieso insbesondere Käsesorten mit einer langen Reifezeit und großen Löchern laktosefrei sind und zu einer ausgewogenen Ernährung beitragen.</p>	
90 min + 90 min	
<u>Lernaufgaben:</u>	
<p>1. Murmelfase: Erklären Sie Ihrer Sitznachbarin bzw. Ihrem Sitznachbarn abwechselnd kurz die vier Begriffe: <u>Laktose</u> (Milchzucker), <u>Standardisieren</u> von Rohmilch, <u>Wärmebehandeln</u> und <u>Homogenisieren</u>.</p>	15 min
<p>2. Informieren Sie sich individuell mithilfe der Erklärfilme (QR-Codes) oder der Textabschnitte über die <u>Käseherstellung</u> und die <u>Laktoseintoleranz</u>. Die Unterlagen befinden sich auf dem Materialtisch.</p>	30 min
<p>3. Beschreiben Sie stichpunktartig, warum Käse zu einer ausgewogenen Ernährung beitragen kann.</p>	15 min
<p>4. Erstellen Sie ein Memory zusammen mit Ihrer Sitznachbarin bzw. Ihrem Sitznachbarn. Person 1: Notieren Sie die 6 Schritte der Käseherstellung. Person 2: Notieren Sie die jeweilige Funktion des Schrittes.</p>	25min
<p>5. Spiele Sie das Memory gemeinsam und sortieren Sie die Herstellungsschritte der Reihe nach.</p>	20 min
<p>6. Markieren Sie die zwei Schritte auf den Memorykarten, die Einfluss auf den Laktosegehalt und die Lochbildung im Käse haben.</p>	10 min
<p>7. Erklären Sie stichpunktartig den Laktoseabbau (Person 1) und die Lochbildung (Person 2) und vervollständigen Sie anschließend gemeinsam die zwei Merksätze: Satz 1: Je länger die Reifezeit, desto ... Satz 2: Je größer die Löcher im Käse, desto ...</p>	20 min
<p>8. Führen Sie ein Rollenspiel durch. Person 1 spielt die Bewohnerin aus der Lernsituation. Person 2 spielt die Auszubildende und klärt die Bewohnerin höflich auf. Beachten Sie die Ihnen bekannten Regeln für eine Gesprächsführung. Unterlagen befinden sich dazu auf dem Materialtisch.</p>	40 min

Abbildung 1: Best-Practice-Aufgabe für den Berufsschulunterricht aus einem Bereich der Hauswirtschaft, bestehend aus Lernsituation, Arbeits- und Lernaufgaben auf der Grundlage eines authentischen Arbeitsprozesses mit dem Fokus auf personenspezifische Ernährungsbedürfnisse (eigene Darstellung)

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Qualitätskriterien für die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufsschule für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Das präsentierte Material – die Best-Practice-Aufgabe – umfasst eine Arbeits- und acht Lernaufgaben, die in eine Lernsituation eingebettet sind. Die Lernsituation bildet einen authentischen Arbeitsprozess in der Hauswirtschaft ab, welcher einen mehrdimensionalen Charakter aufweist und fachliche, soziale und individuelle berufliche Tätigkeiten miteinander verknüpft. Die Arbeitsaufgabe, die mit Hilfe der Lernaufgaben nach dem didaktischen Prinzip der Vollständigen Handlung zu bearbeiten ist, konkretisiert zudem eine lebensweltbezogene Herausforderung. Sie ist innerhalb eines Unterrichtsblocks von 90 Minuten zu lösen. Dabei orientieren sich die Lernsituation sowie die Arbeits- und die Lernaufgaben an den anzubahrenden Kompetenzen des Lernfeldes 8 „Verpflegung von Personengruppen planen“ sowie den übergeordneten Kompetenzen des Rahmenlehrplans, wie beispielsweise wertschätzend zu kommunizieren und die Gesundheit zu berücksichtigen. Inhaltlich wurde exemplarisch das Lebensmittel Käse gewählt. Nach Abschluss des Lernfeldes 8 sollen die Auszubildenden nämlich über Kompetenzen verfügen, die sie dazu befähigen, für unterschiedliche Personengruppen Verpflegungspläne zu entwickeln. Dafür sollen sie personenspezifische Aufträge analysieren, sich über ernährungsphysiologische Anforderungen informieren, Lebensmittel und Speisen auswählen, beurteilen und Planungsprozesse und -ergebnisse reflektieren (KMK, 2019b).

Die folgenden von den Autor*innen identifizierten sieben Qualitätskriterien müssen für eine Best-Practice-Aufgabe im schulischen Unterricht in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft erfüllt sein und entsprechen den im Ko-Lab von den Studierenden erworbenen Aufgabenentwicklungskompetenzen:

1. Authentischer Arbeitsprozess
2. Handlungskompetenz (Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz) (KMK, 2019b; Leisen, 2020)
3. Vollständige Handlung (KMK, 2019b)
4. Lebenswelt der Schüler*innen (Bender, 2012; Maier et al., 2010; Reusser, 2013; Weyland & Strommel, 2016)
5. Binnendifferenzierung (Bender, 2012; Leisen, 2016, 2020; Reusser, 2013; Weyland & Strommel, 2016)
6. Nachhaltigkeit (KMK, 2019b; von Koerber, 2014)
7. Digitalisierung (Gesellschaft für Informatik e.V., 2016; KMK, 2019b)

Die Tabelle 1 auf der folgenden Seite verdeutlicht, wie die Qualitätskriterien in dem Material – der Best-Practice-Aufgabe – erfüllt werden. Sie wurde in Kooperation mit Auszubildenden, Lehrkräften und Dozierenden aus dem Bereich Ernährung und Hauswirtschaft evaluiert.²

² Das hier gezeigte Material ist aufgrund der getroffenen Definition eine Best-Practice-Aufgabe. Sie muss je nach Bedingungsfeld von der Lehrkraft an die Lerngruppe angepasst werden.

Tabelle 1: Qualitätskriterien und deren Erfüllung in der Best-Practice-Aufgabe (eigene Darstellung)

Qualitätskriterium	Erfüllung in der Best-Practice-Aufgabe
Authentischer Arbeitsprozess	Lernsituation und Arbeitsaufgabe: Darstellung eines realen Szenarios in einem Ausbildungsbetrieb sowie einer authentischen beruflichen Arbeitstätigkeit aus der beruflichen Lebenswelt: Umsorgen von Bewohner*innen und soziale Interaktionen
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituation, Arbeits- und Lernaufgaben 1–8: Erwerb von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz; <i>Erwerb</i> des sachgerechten, durchdachten sowie individuell und sozial verantwortlichen <i>Verhaltens in der beruflichen Arbeitstätigkeit</i> des Servierens von Speisen an Personengruppen mit spezifischen Ernährungsbedürfnissen • Lernaufgabe 4: Erstellung des <i>Handlungsprodukts</i>: Memory • Lernaufgabe 8: Erwerb des beruflichen Handelns in einem realen Szenario (<i>Performanz</i>)
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgaben 1–2: <i>Aktivierung und Erwerb</i> von Fachwissen • Lernaufgaben 3–7: Zielorientierte, sachgerechte, methodengeleitete und selbstständige <i>Anwendung</i> des Fachwissens und <i>Zeigen des Könnens</i> in sachbezogenen Fällen • Lernaufgabe 8: <i>Anwendung, Beurteilung und Reflexion</i> des fachbedeutenden Gegenstandes
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe 1: Aktivierungsphase: <i>Wiederholung</i> vorhandenen Wissens in Partner*innenarbeit • Lernaufgaben 4–6: <i>Gestaltung sozialer Beziehungen</i> durch das gemeinsame Erstellen, Spielen und Modifizieren eines <i>Memorys</i> in Partner*innenarbeit • Lernaufgabe 7: <i>Gestaltung sozialer Beziehungen</i> durch das gemeinsame Anwenden und Beurteilen des erworbenen Fachwissens • Lernaufgabe 8: <i>Gestaltung sozialer Beziehungen</i> durch das <i>Rollenspiel</i> in Partner*innenarbeit; <i>Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität</i>
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe 2: <i>Materialauswahl</i> und Förderung der <i>Eigenverantwortung</i> • Lernaufgaben 3–6: Entscheidung über <i>individuelle Bearbeitungstiefe</i> und <i>Schwerpunktsetzung</i> • Lernaufgabe 8: <i>Erprobung</i> der individuellen <i>Entfaltung</i> und Entwicklungschancen im Rollenspiel
Vollständige Handlung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgaben 1–8: Folgen dem Prinzip der <i>Handlungsorientierung</i> und den Schritten einer <i>Vollständigen Handlung</i> • Lernaufgaben 1–2: <i>Informieren</i> • Lernaufgaben 2–6 (zyklisch): <i>Planen, Entscheiden, Durchführen</i> • Lernaufgabe 7: <i>Bewerten</i> • Lernaufgabe 8: <i>Reflektieren</i>
Lebenswelt der Schüler*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituation, Arbeitsaufgabe und Lernaufgaben 1, 3 und 8: Aufgreifen von <i>Erfahrungen</i> der Auszubildenden • Lernaufgaben 3–8: Anwendung in der gesellschaftlichen und individuellen Lebenswelt durch <i>Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Authentizität</i> sowie einen <i>Spielcharakter</i>

Qualitätskriterium	Erfüllung in der Best-Practice-Aufgabe
Binnen-differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe 1: <i>Murmelfase</i> • Lernaufgabe 2: <i>Selbstständige Auswahl</i> der Materialien (methodisch und themenbezogen) • Lernaufgaben 3, 4 und 6: Zulassung von <i>vielfältigen Lösungsstrategien und Darstellungsformen</i> • Lernaufgaben 7–8: Schaffung von <i>Erfolgslebnissen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen</i> • Arbeitsbogen: <i>Visualisierung</i> der Tätigkeitsaufforderung und der beruflichen Tätigkeit; Piktogramme und Abbildung • Arbeitsbogen: Vorgabe von <i>Zeitrichtwerten</i> zur Bearbeitung der Lernaufgaben
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Lernsituation und Arbeitsaufgabe: <i>Ökonomische und ökologische Dimension</i>: Kompetenzerwerb zu einem nachhaltigen Umgang mit dem Lebensmittel Käse; Vermeidung von Lebensmittelabfällen • Lernaufgaben 4–8: <i>Soziale Dimension</i>: Transfer des Fachwissens in die soziale und individuelle Lebenswelt; Befriedigung der Grundbedürfnisse und der beruflichen Arbeitstätigkeit der Auszubildenden • Lernaufgaben 2–7: <i>Gesundheitliche Dimension</i>: Fachliche Aufklärung zu dem Lebensmittel Käse
Digitalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe 2: Verantwortungsbewusster und eigenverantwortlicher Umgang mit <i>digitalen Tools</i>: Erwerb von Fachwissen mit Hilfe von <i>Erklärvideos</i> • Lernaufgabe 2: Selbstorganisiertes Lernen mit zukunftsorientierten Technologien der digitalen Welt: Einsatz von <i>QR-Codes</i> • Lernaufgabe 2: Anwendung des zielführenden Einsatzes digitaler Medien zum Kompetenzerwerb

Die Qualitätskriterien wurden in eine Checkliste zur Entwicklung und Analyse von Unterrichtsaufgaben für die berufliche Bildung überführt. Diese konnte erstmals im Ko-Lab Ernährung im Sommersemester 2022 eingesetzt und bei der Aufgabenentwicklung erprobt werden. Das erste mündliche Feedback aus Studierendensicht ist vielversprechend (Conty, Grundmann & Langen, 2023), und weitere Analysen folgen.

4.2 Das Verständnis von kooperativem Coaching im hochschuldidaktischen Format der Ko-Labs

Das Ziel der Ko-Labs ist, durch einen transdisziplinären Beratungsprozess Kompetenzaufbau im Feld der Aufgabenerstellung bei den Lehramtsstudierenden zu erzielen. Als zentrales Gestaltungsprinzip werden von den Studierenden (Coachies) gemeinsam mit Universitätsdozierenden und Partner*innen aus den unterschiedlichen Settings (Coaches) situierte Unterrichtsaufgaben mit Bezug zur Lebenswelt der zukünftigen Schüler*innen entwickelt. Durch diese ko-konstruktive Zusammenarbeit werden die Inhalte der vielfältigen Ausbildungsgänge insbesondere in dem breiten Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft aufeinander abgestimmt und eine kohärente Lehrkräfteausbildung über alle Phasen ermöglicht. Die erlangten Kompetenzen ermöglichen den Studierenden, auch in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrkraft den steten Wandel und die dynamisierte Arbeitswelt in der Aufgabenkonstruktion zu berücksichtigen.

Die Basis dieses kooperativen Coachings ist somit eine einvernehmliche Interaktion zwischen Coach bzw. Coaches und Coachies über das gesamte hochschuldidaktische Format der Ko-Labs hinweg. Im ersten Schritt des Coachings stehen dabei das Kennenlernen, das Vertrauen-Schaffen und die Weckung einer Grundmotivation seitens der Studierenden im Fokus. Dies geschieht zu Beginn des Ko-Labs Ernährung (s. Kap. 2). In

den darauffolgenden universitären Lehrveranstaltungen finden kontinuierlich sowohl zwischen den Studierenden und den Coaches als auch zwischen den Coaches untereinander Feedback- und Reflexionsschleifen statt. Diese ermöglichen, dass die Studierenden das Spannungsfeld zwischen fachakademischer Ausbildung und spezifischen professionsorientierten Tätigkeiten verstehen, Lösungsstrategien entwickeln und diese kooperativ im Ko-Lab reflektieren. Diese Interaktionen innerhalb des Ko-Labs sind grundsätzlich handlungsorientiert und bündeln ein problemverstehendes sowie lösungs- und transferbezogenes Vorgehen, wobei idealerweise beide Seiten davon profitieren.

Dieses Verständnis des kooperativen Coachings im Ko-Lab ermöglicht die Entwicklung des Bewusstseins für die Verknüpfung von Theorie und doppelter Praxis in Berufsschule und Betrieb. Zusätzlich soll das Coaching Handlungssicherheit und -flexibilität sowie Selbstreflexions- und Transferprozesse in Gang setzen, sodass langfristig teilweise unbekannte Ressourcen und Potenziale seitens der Studierenden identifiziert werden, die zu umfassenden und anhaltenden Aufgabenentwicklungskompetenzen sowohl im Ko-Lab als auch im darauffolgenden Praxissemester und in dem sich zeitnah anschließenden Vorbereitungsdienst führen.

Während der gesamten Lehrveranstaltungsreihe werden die Studierenden durch die Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben in entsprechenden Berufsfeldern und durch Fachexpert*innen für die ausgewählten Querschnittsthemen gecoacht, sodass sie einen multiperspektivischen Einblick in die individuelle, gesellschaftliche und berufliche Lebenswelt ihrer zukünftigen Schüler*innen erhalten. Aufbauend auf diesem kooperativen Coaching und der damit einhergehenden mehrdimensionalen Betrachtung der Thematik der Aufgabenentwicklungskompetenz kann so ein Perspektivwechsel – heraus aus der traditionellen isolierten hochschuldidaktischen Sicht – seitens der Studierenden realisiert werden. Das bedeutet, dass die Studierenden im Ko-Lab konkrete Unterrichtsaufgaben entwickeln, die auf realtypischen Arbeitsabläufen der Auszubildenden in den Betrieben basieren, wobei zusätzlich die Querschnittsthemen im gesamten Entwicklungsprozess inkludiert werden (Conty et al., 2022). Durch diese Gestaltung wird die Wahrnehmung der Studierenden extensiviert, und dieser Perspektivwechsel bzw. diese Perspektiverweiterung ist geeignet, um der in der Literatur beschriebenen Theorie-Praxis-Diskrepanz im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst vorzeitig entgegenzuwirken.

5 Erfahrungen

Zum Abschluss des Ko-Labs fertigen die Studierenden jeweils ein zehnsseitiges schriftliches Portfolio an, welches den individuellen Entwicklungsprozess bei der Gestaltung der Unterrichtsaufgabe aus dem Blickwinkel der betrieblichen Praxis heraus unter Einbezug der Querschnittsthemen darstellt und reflektiert. Dieses ist neben der abschließenden Aufgabenpräsentation ein Bestandteil der sogenannten benoteten Portfolioprüfung. Die Portfolios werden von den Lehrenden mittels zusammenfassender Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dafür wurde deduktiv ein Kategoriensystem aus den Kernelementen (Bezug zu den Ausbildungsbetrieben der Fachrichtung sowie zu den ausgewählten Querschnittsthemen; Inputs, Feedback- und Reflexionsschleifen) erstellt und induktiv während der Analyse der Portfolios angepasst.

Die Analyse der Studierendenperspektive zeigt, dass das Durchlaufen der Ko-Labs den Studierenden hilft, ihre zukünftigen Praxiserfahrungen, bei denen sie einer Vielzahl an Herausforderungen ausgesetzt werden, in einen lebensweltbezogenen Kontext zu setzen und zu reflektieren. Dies zeigt exemplarisch die folgende Aussage: *„Da wir als Studierende uns in der Vorbereitung auf das kommende Praxissemester an einer beruflichen Schule befinden, liegt der Thematik eine hohe Relevanz zugrunde“*. Die Umsetzung des Ko-Lab-Konzepts wurde von den Studierenden als gute Verknüpfung der Theorie und der doppelten Praxis beschrieben, da *„insgesamt [...] die Symbiose zwischen den theo-*

retischen Inputs der einzelnen Querlagen und dem betrieblichen Praxiskontakt innerhalb der Seminarveranstaltung als sehr gewinnbringend erachtet werden [kann]“. Der fokussierte Perspektivwechsel gelang demzufolge. Darüber hinaus sahen die Studierenden, dass „eine der großen Stärken des Gesamtprozesses [...] die kooperativ und kokonstruktiv angelegte Seminararbeit“ war. So konnten aus Studierendensicht „durch das kooperative Erarbeiten der Aufgaben [...] sowohl die Team- als auch die Kommunikationsfähigkeit verbessert werden“. Ferner lobten die Studierenden die Einbettung des betrieblichen Praxisbezugs sowie die Feedbackschleifen: „Durch die regelmäßige Überarbeitung der Lernaufgabe und den wöchentlichen produktiven Input konnte ein prägnanter Lernerfolg auf Seiten der Studierenden festgestellt werden“. Der Mehrwert der Multidimensionalität der Ko-Labs, welcher aus Studierendensicht bereits nach dem ersten Durchlauf im Sommersemester 2020 identifiziert wurde (Conty, Dilger et al., 2023), wurde auch in der zweiten Durchführung im Sommersemester 2021 bestätigt.

Deutlich wurde, dass eine zielorientierte Abstimmung der Lehrenden, der betrieblichen Praxis und der Fachexpert*innen für die Querschnittsthemen wichtig ist, um die Potenziale des Ko-Lab-Konzepts vollständig ausschöpfen zu können. Als herausfordernd wird aus Studierendensicht vor allem die Einbeziehung der Querschnittsthemen in die Aufgabenentwicklung gesehen. Die in Abbildung 1 präsentierte Best-Practice-Aufgabe verdeutlicht allerdings, dass es möglich ist, alle ausgewählten Querschnittsthemen zu integrieren. Sie bedient zudem den von den Studierenden artikulierten Bedarf nach „mehr konkrete[n] Beispiele[n]. Dies hätte den Lernerfolg und die Bezugnahme der Querlagen in der eigenen Lernaufgabe erheblich begünstigt.“ Weitere Aufgaben werden in den kommenden Monaten entwickelt und nach Projektende im Open Access zur Verfügung gestellt.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, H.G., Munz, C., Schrode, N. & Wagner, J. (2011). *Die Vollständige Arbeitshandlung (VAH) – Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung* (Edition Disputare / Reihe: Berufliche Handlungskompetenz, Bd. 3) (S. 1–20). R & W.
- Bender, U. (2012). Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln. *Haushalt in Bildung und Forschung, 1* (3), 77–88.
- Conty, V., Dilger, E., Koscholke, S., Derda, M. & Langen, N. (2023). *Kooperationslabore zur Gestaltung praxisnaher Unterrichtsaufgaben für die Berufsschule. Tagungsband „Interaktionsprozesse in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien“*. Im Veröffentlichungsprozess.
- Conty, V., Grundmann, S. & Langen, N. (2022). Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell. *Hi-BiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 11* (2), 71–82. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.06>
- Conty, V., Grundmann, S. & Langen, N. (2023). *Checkliste für die Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Bildung – Exemplarische Umsetzung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft*. Im Veröffentlichungsprozess.
- Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste Berlin. (Hrsg.). (2022). *Leitfaden Praxissemester*. https://www.setub.tu-berlin.de/fileadmin/i42/Praktikumsbuero/Praxissemester/Leitfaden_Praxissemester_2020_Webversion.pdf
- Gesellschaft für Informatik e.V. (Hrsg.). (2016). *Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf

- Girmes, R. (2010). Die Welt als Aufgabe? Wie Aufgaben Lernende erreichen. *Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied*, (5), 1–7.
- Grundmann, S., Groth, K. & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 7 (1), 95–109. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.07>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019b). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Hauswirtschaft-19-12-13_EL.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020). *Neues Ausbildungsjahr: Modernisierte Ausbildungsordnungen treten in Kraft*. <https://www.kmk.org/de/presse/pressearchiv/mitteilung/neues-ausbildungsjahr-modernisierte-ausbildungsordnungen-treten-in-kraft.html>
- Koerber, K. von (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, (14), 260–268. https://www.nachhaltigeernaehrung.de/fileadmin/Publikationen/aid_eif_Nachhaltige_Ernaehrung_Koerber_09-2014_Lit.pdf
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E. (2014). „... Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In K. Büchter, F. Gramlinger, H.-H. Kremer, N. Naeve-Stoß, K. Wilbers & L. Windelband (Hrsg.), *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Profil 3) (S. 1–19). Bwpat. http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf
- Leisen, J. (2016). Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften. *Hochschule Voralberg / F&E Edition*, (23), 21–30. <http://www.josefleisen.de/downloads/heterogenitaet/01%20Heterogene%20Lerngruppen.pdf>
- Leisen, J. (2020). *Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen*. <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen>
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96. <https://doi.org/10.25656/01:13734>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Patry, J.-L. (2018). Grenzen und Übergänge. Ein allgemeines Konzept, expliziert am Beispiel des Theorie-Praxis-Problems. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 34–61). Beltz.
- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, 3 (13), 4–6.
- Weyland, M. & Strommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *ZföB – Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (5), 94–118.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Conty, V., Grundmann, S. & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Best-Practice-Beispiel zur Professionalisierung durch Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 44–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6205>

Online-Supplement:

Best-Practice-Aufgabe

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

³ Diese Forschung wurde im Rahmen des Projekts „TUB Teaching 2.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium“ durchgeführt und von der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1628).

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden

Stine Albers^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
stine.albers@ph-ludwigsburg.de

Zusammenfassung: In diesem Artikel soll ein Spannungsfeld verdeutlicht werden, das sich für mich im Hochschulkontext aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Lehramtsstudierenden in ihrer Subjekthaftigkeit sowie Qualifikationsanforderungen von Bildungsinstitutionen ergibt und in dem sich für mich Supervision bewegt. Ich gehe davon aus, dass es in der Gestaltung dieses Spannungsfelds von Hochschul- und Studierendenseite zur Versagung von persönlichem Erleben von Lehramtsstudierenden kommt. Diese zweiseitige Versagung von Persönlichem soll in diesem Artikel weiter ausgeführt werden. Sie stellt für mich eine bei Supervisionen im Hochschulkontext zu berücksichtigende Herausforderung dar.

Schlagwörter: Supervision; Bildungsinstitutionen; Persönlichkeitsentwicklung; Qualifikation



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Als Hochschuldozentin im Bereich der Erziehungswissenschaft betreue ich Lehramtsstudierende in Schulpraktika. In diesem Rahmen biete ich ihnen eine ethno-psychodynamische Möglichkeit der Beobachtung, Wahrnehmung und Dokumentation von Beziehungsinteraktionen in Schule an (vgl. Albers, 2020). Dazu gehören begleitende Reflexionsgespräche in Kleingruppen oder im Zweierausaustausch – je nach Art des Schulpraktikums – mit mir als Supervisorin. Ich betone vorweg stets, dass für mich ein affektives Nachspüren im Schulpraktikum und in der Nachbereitung sowie ein kritisch-selbst-reflexiver Zugang für unsere gemeinsame Arbeit bedeutend seien. Es geht mir darum, dass sich die Studierenden mit ihren Irritationen in Bezug auf Schule, Unterricht und/oder den Austausch über Schulsituationen einbringen, um sich selbst mit Blick auf die eigene angestrebte Profession besser verstehen zu lernen. Dennoch höre ich selten bis nie von den teilnehmenden Studierenden, dass sie Schüler*innen z.B. als nervend empfinden oder sie ihnen auch nur unsympathisch seien oder sie sich als Lehrer*innen im Praktikum in einer Situation überfordert und hilflos fühlten. Dabei scheint mir das Wahrnehmen, Eingestehen und Artikulieren gerade solcher Gefühle wichtig, um herausfordernde Beziehungsinteraktionen in Schule zu verstehen.

In diesem Artikel soll ein Spannungsverhältnis verdeutlicht werden, das sich für mich im Hochschulkontext aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Lehramtsstudierenden in ihrer Subjekthaftigkeit sowie der Qualifikation als Aufgabe von Bildungsinstitutionen ergibt und in dem sich für mich Supervision bewegt.

1 Supervision als Bildungsprozess

Ich vertrete ein Verständnis von Supervision, das auf einer psychodynamisch ausgerichteten Selbstreflexion von (angehenden) Lehrer*innen beruht (vgl. Albers & Haack-Wegner, 2021). Über einen affektiven Zugang mit z.B. folgenden leitenden Fragen: „Was sind für mich bedeutende Schulsituationen? Wie erlebe ich diese?“, sollen schulische Beziehungsinteraktionen supervisorisch begleitet analysiert werden. Supervision beruht dann darauf, dass sich die Studierenden reflexiv mit ihrem Erleben von Schulsituationen einbringen. Es ist intendiert, dass sich Supervision in diesem Sinne als ein Bildungsprozess gestaltet, bei dem sich die Studierenden kritisch-reflexiv zu sich selbst und der „Welt“ (hier: der Institution Schule mit den an ihr Beteiligten) ins Verhältnis setzen (vgl. Albers, 2017). Bildung ermöglicht, sich selbst im Kontext von Welt (besser) zu verstehen. Supervision als Bildungsprozess ist entsprechend personenbezogene Arbeit und fördert dann auch die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Albers, 2019).

2 Institutionelle Bildung

Unter einer (Bildungs-)Institution verstehe ich eine öffentliche Einrichtung, in der das soziale Miteinander auf die Erfüllung gesellschaftspolitisch festgelegter Aufgaben zielt und entsprechend auch bestimmte „Verhaltensmuster, Rollen und Beziehungen“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 235) innerhalb der Institution bestehen und inszeniert werden.

Laut Helmut Fend (2009, S. 44) kommt Bildungssystemen in der Moderne eine Doppelfunktion und damit auch eine Doppelaufgabe zu: die Reproduktion der Gesellschaft und das Werden der Persönlichkeit. Die Reproduktion der Gesellschaft vollziehe sich dabei durch Enkulturation, Qualifikation, Allokation mit sozialer Selektion sowie Integration durch Legitimation (vgl. Fend, 2009, S. 44ff.). Sie scheint gegenwärtig diejenige Aufgabe der Doppelfunktion von Bildungsinstitutionen, die besonders viel Raum einnimmt. Sie geht mit standardisierten Kompetenzformulierungen als Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung und Zuweisung von Lernenden einher.

Bei einer Supervision, bei der sich die Beteiligten bewusst in ihrer Subjekthaftigkeit einbringen, wird ein besonderes Augenmerk auf die institutionelle Funktion der Persönlichkeitsentwicklung gelegt. In ihrer berufsspezifischen Ausrichtung trägt Supervision

dann aber wiederum auch entscheidend zur Qualifikation der Lehramtsstudierenden bei. Supervision in dem von mir vertretenen Verständnis ist dafür, der Qualifikationsaufgabe nachzukommen, aber auch herausfordernd. Denn: Supervision ist ein ergebnisoffener und individueller Prozess. Was die Beteiligten bewegt und beschäftigt, ist nicht festlegbar und auch nicht, inwiefern und was sie aus diesem Prozess an Erkenntnis für sich mitnehmen. Das steht im Spannungsfeld zu der auf Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Leistungen ausgelegten allgegenwärtigen Kompetenzorientierung – auch an Hochschulen. Zugleich haben Bildungsinstitutionen die Verantwortung zu tragen, ihren Mitgliedern gegenüber nicht grenzüberschreitend in Bezug auf deren persönliche Grenzen zu agieren. Ihnen kommt damit auch eine Schutzfunktion zu, die auch umfassen müsste, dass Qualifizierung nicht mit Zwang zur Entfaltung von Persönlichem einhergeht, im Sinne einer Funktionalisierung durch Preisgabe womöglich hoch sensibler personenbezogener Informationen, für die Qualifikation. Das Nachkommen von Qualifikation ginge an der Hochschule mit der Wahrung von Persönlichem der Studierenden einher. Das Einbringen von Persönlichem müsste den Studierenden dann ggf. von Hochschuleseite versagt werden.

3 Zweiseitige Versagung von Persönlichem

Doch nicht nur die Hochschule als Bildungsinstitution kann ihren Studierenden das Einbringen von Persönlichem versagen, sondern andersherum versagen Lehramtsstudierende vermutlich auch der Bildungsinstitution gegenüber Persönliches. Diese Versagung könnte auf deren eigenen Bildungsbiografien als ehemalige Schüler*innen und nun Studierende mit womöglich ersten Schulerfahrungen als (angehende) Lehrer*innen zurückgeführt werden.

Auch die Bildungsinstitution „Schule“, die alle Studierenden selbst als Schüler*innen durchliefen, agiert zum Nachkommen ihrer institutionellen Aufgaben – insbesondere der Qualifikations- und Zuweisungsfunktion – eine Versagung von Persönlichem bei ihren Schüler*innen (vgl. Albers, 2022). So verhält sich „[d]er Lehrer als Amtsträger [...] nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d.h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind.“ (Fürstenau, 1972, S. 11) Zudem erlegen sich auch Lehrer*innen durch ihre zu erfüllenden institutionellen Aufgaben einen förmlichen Umgang mit Schüler*innen auf (vgl. Fürstenau, 1972, S. 11) – ebenso wie Dozent*innen im Umgang mit Studierenden. Sie nehmen sich selbst als Personen mit individuellen Motiven und emotionalen Befindlichkeiten zurück (vgl. Rumpf, 1981, S. 146f., 156; Wellendorf, 1979, S. 199). Zugleich sind Lehrer*innen nicht nur Amtsträger*innen. Ein sozialer Beruf wie das Lehramt fordert von Lehrer*innen zur Erfüllung ihrer institutionellen und damit gesellschaftlichen Aufgaben, sich ihren Schüler*innen gegenüber nicht gleichgültig zu verhalten, sondern sich als Personen einzubringen. Daraus ergibt sich für die (angehenden) Lehrer*innen eine Ambivalenz bzw. ein Spannungsfeld, das jede*r von ihnen für sich zu gestalten hat.

Ein gesellschaftlich dominantes Bild vom Lehrer*innenberuf, das Lehramtsstudierende aus ihrer eigenen Bildungsbiografie und aus Schulpraktika vermutlich kennen, ist das von Lehrer*innen als Unterrichtsarbeiter*innen (vgl. Geiser & Messerschmidt, 2020, S. 201). Dieses funktional-technokratische Lehrer*innenbild legt eine

„Erwartung nahe, stets souverän auftreten und eine überlegene Position einnehmen zu müssen. Der Verlust von Souveränität gilt als Schwäche und so wird Selbstreflexion verhindert, weil sie die Gefahr birgt, an Sicherheit zu verlieren – eine Sicherheit, die durch einen Mangel an kritischem Denken hergestellt wird.“ (Geiser & Messerschmidt, 2020, S. 201)

Zusammenfassend liegt die Vermutung nah, dass Lehramtsstudierende die Abwehr des Einbringens von Persönlichem in Bildungsinstitutionen durch eigene Erfahrungen aus

Schüler*innen-, Studierenden- und Lehrer*innenperspektive bereits internalisiert haben könnten.

Ich sehe Supervision im Lehramtsstudium im und als Spannungsverhältnis institutioneller Anforderungen von Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Entgegenkommen könnte einer in diesem Artikel stark gemachten bildungsrelevanten Entfaltung von Subjektivität von Studierenden, wenn es zu einer Trennung von Qualifizierung und Bewertung käme. Sofern an Hochschulen Wert auf Bildung mit dem Ziel der individuellen berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung gelegt wird, dann lässt sich diese nur schwer mit einer Beurteilung von Seiten der an diesem Prozess beteiligten Dozent*innen vereinbaren. Selbst beim Verzicht auf Beurteilung durch die als Supervisor*innen tätigen Personen könnte es bei den Studierenden zu einer Hemmung ihrer Subjektivitätsentfaltung kommen, wenn die Dozent*innen als Supervisor*innen generalisierend als Mitglieder der beurteilenden Institution wahrgenommen werden. Deshalb wäre zu überlegen, ob die Beurteilung der Qualifizierung im Sinne einer Eignung für das Lehramt bzw. Passung auf bestimmte lehramtsbezogene Stellen und damit auch die Allokation (Zuweisungsfunktion) von der Institution „Hochschule“ losgelöst und an eine externe Instanz ausgelagert werden sollte (z.B. an die einzelnen Schulen mit Personalbedarf). In Anlehnung an Pierre Bourdieu (2001, S. 112ff.) würde also das an der Hochschule einverleibte (inkorporierte) kulturelle Kapital nicht mit einem institutionalisierten kulturellen Kapital einhergehen, das heißt, dass keine Bildungszertifikate erworben werden und diese nicht symbolisch für kulturelles Kapital stehen könnten. Das würde dazu herausfordern, Bildungsinstitutionen resp. Hochschulen in ihrer Funktionszuschreibung und damit zusammenhängenden Organisation grundlegend zu überdenken.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2017). „Alter Wein in neuen Schläuchen“: Wie viel Bildung steckt im Sachunterricht? *Pädagogische Rundschau*, 71 (1), 61–78.
- Albers, S. (2019). Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (S. 11–22). hep.
- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>
- Albers, S. (2022). Zur institutionellen Versagung von Persönlichem im schulischen Kontext. In R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. (S. 135–140). Beltz Juventa.
- Albers, S. & Haack-Wegner, R. (2021). Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium. In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 13–27). Schneider Hohengehren.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17., aktual. u. vollst. überarb. Aufl.). Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587165>
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II* (S. 43–55). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_005
- Fürstenau, P. (1972). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule* (2. Aufl.) (S. 9–25). Beltz.

- Geiser, T. & Messerschmidt, A. (2020). Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 199–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_11
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Juventus.
- Wellendorf, F. (1979). *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution* (Neuausgabe). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Albers, S. (2022). Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 56–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5874>

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>