

Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung

Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung
von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz

Sabine Marschall^{1,*}, Esther Würtz¹, Kerstin Wallinda¹,
Ute Waschulewski¹ & Christian Lindmeier²

¹ Universität Koblenz-Landau

² Universität Halle-Wittenberg

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften,
Institut für Sonderpädagogik,
Xylanderstraße 1, 76829 Landau
marschall@uni-landau.de

Zusammenfassung: Mit dem Ziel, zukünftige Lehrkräfte besser auf ihre vielfältigen Beratungsaufgaben im Schulalltag vorzubereiten und Inklusion qualifiziert und innovativ mitzugestalten (Lindmeier & Lindmeier, 2018), wird ein phasenübergreifendes Beratungscurriculum für Förderschullehrer*innen nach dem systemischen Ansatz (Weinhardt, 2020) entwickelt und erprobt (60 Studierende à zwei Kohorten, viereinhalb Jahre, drei Ausbildungsphasen). Professionelle sonderpädagogische Beratungskompetenz erfordert in inklusiven schulischen Settings neben der Beratung von Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen insbesondere eine intensive, fortlaufende (Selbst-)Reflexion (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Dieser fortlaufende Entwicklungs- und Reflexionsprozess bildet durch reflexive Professionalisierung im Wechsel mit reflektierender Professionalität den Kern der Ausbildung zu sonderpädagogischer Beratungskompetenz im Projekt „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS). Die Ausbildungsinhalte werden in regelmäßiger Kooperation mit den Beteiligten aller Phasen der Förderschullehrer*innenbildung – Universität, Studienseminar, Pädagogisches Landesinstitut – abgestimmt sowie dynamisch fortentwickelt. Die Didaktik des Curriculums und die Evaluation sehen einen Design-Based Research Ansatz vor (Benner, 2018; Reinmann, 2018). Quantitativ wird u.a. ein Fragebogen zur Beratungskompetenzentwicklung eingesetzt; qualitativ wird iterativ-zirkulär vorgegangen (Ochs & Schweitzer, 2015). Als Erhebungsinstrumente kommen hierbei unter anderem Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von Einzelcoachings zum Einsatz.

Schlagwörter: phasenübergreifend; systemisch; Inklusion; Beratung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Beratung hat in den letzten Jahren einen immer höheren Stellenwert im schulischen Kontext erhalten und zeigt sich bspw. im Ausbau von Förder- und Beratungszentren in Rheinland-Pfalz im Zusammenhang mit der Schulstrukturreform. Diesem Ausbau entspricht ein zunehmend vertiefter Beratungsbedarf in der Schule. Um diesen in der Zukunft decken zu können, müssen angehende Förderschullehrer*innen im Laufe ihrer Ausbildung eine professionelle Beratungskompetenz entwickeln. Eine solche Beratungskompetenz ist allerdings nicht „im Vorbeigehen“ zu erreichen, da eine sonderpädagogische Beratungssituation typischerweise eingebunden ist in das komplexe Gefüge von Schule, Elternhaus und Gesellschaft. Bei der Umsetzung des Projekts „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (SoBiS) zeigt sich, dass die Entwicklung der entsprechenden Beratungskompetenz in die Gestaltung kooperativer Prozesse und Strukturen im Rahmen inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung einmündet. Im Unterschied zu anderen Lehrkräften ist die Rolle einer Förderschullehrkraft im inklusiven Schulsystem in wesentlich geringerem Maß auf das Unterrichten als auf die Beratung von Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen ausgerichtet (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Dabei spielen zwar die Kenntnisse um Diagnostik, Didaktik und die entsprechende Fachkompetenz eine dominierende Rolle, wie es auch in der universitären Lehre abgebildet wird, aber die entscheidenden Gelingensfaktoren im Inklusionsprozess liegen im Initiieren von Teamprozessen, die geprägt sein müssen von Wertschätzung, Vertrauen und gegenseitigem Respekt (vgl. Wallinda et al., 2021), damit die gewohnte autonome Lehrerpersönlichkeit in eine „verbundene“ Lehrerpersönlichkeit hineinwachsen kann: Das immer wieder geforderte Arbeiten in Teams findet bislang häufig noch als Wettstreit von Individualisten statt und kann durch diese Beratungskompetenz in ein Wirkgeflecht von Kooperation eingebaut werden.

Der folgende Abschnitt beleuchtet den theoretischen Hintergrund in Bezug auf Reflexion und Kooperation. Im dritten Abschnitt wird der aktuelle Projektstand anhand der folgenden beiden Fragen evaluiert:

- 1.) Wie entwickeln sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?
- 2.) Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?

Anschließend werden die Methoden und Ergebnisse vorgestellt, um im fünften Abschnitt die Ergebnisse zu diskutieren.

2 Theoretischer Hintergrund

Bis heute wird in den meisten Bundesländern, sowohl in der universitären Phase als auch im weiteren Ausbildungsprozess, Beratungskompetenz als Grundlage zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in inklusiven Settings nur rudimentär in den Blick genommen (Aich & Behr, 2019; Hertel & Schmitz, 2010). Dabei wird die schulische Praxis nur beispielhaft angeführt, ohne dass Studierende echte unmittelbare Selbsterfahrungssituationen erleben, da weiterhin der theoretische Bezug von Beratungskompetenz im Vordergrund steht.

Um eine grundsätzliche Verzahnung von Theorie und Praxis sowie deren Reflexion in der universitären Lehramtsausbildung erreichen zu können, wurden sowohl durch die KMK (2019, S. 3ff.) als auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits Weichen gestellt und Änderungen in Studien- und Prüfungsordnungen vorgenommen, bspw. durch die Einführung eines Praxissemesters (vgl. Grundmann et al., 2018, S. 97). Trotz

wichtiger Schritte in diese Richtung kann ein solch komplexes Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung nicht durch isoliert installierte Lehrangebote wie das Praxissemester geschlossen werden, denn:

„Genau diese Verknüpfung von theoretisch erworbenem Wissen und praktischer Erfahrung des Unterrichtens empfinden die Studierenden im Praxissemester jedoch als Herausforderung. Aus ihrer Sicht müssen sie ein ‚Gap‘ zwischen theoretischem, fachwissenschaftlichem Wissen und dem Wissen über die Lerninhalte ihrer zu unterrichtenden Fächer sowie dem fachdidaktischen Wissen überwinden, um praxisrelevanten Unterricht erfolgreich zu gestalten“ (Grundmann et al., 2018, S. 97).

Das beständige Durchleben sinnhafter Beratungssituationen über den gesamten Zeitraum des universitären Studiums und des Referendariats bis hinein ins erste Berufsjahr mit dem Gefordertsein der ganzen Person als Voraussetzung einer inklusiven Haltungsentwicklung findet nicht statt. Dazu braucht es eine Einbettung über einen längeren Zeitraum, in dem die Studierenden ihre Erfahrungen reflektieren, wodurch diese Entwicklung erst angeregt wird. Weinhardt (2020) benennt einen ausgewiesenen Entwicklungszeitraum als notwendig, um den fortlaufenden Entwicklungs- und Reflexionsprozess überhaupt initiieren zu können: Erst auf diese Weise lässt sich die eigene Beratungstätigkeit in Bezug auf die eigene Person reflektieren. Diese reflexive Professionalisierung im Verbund mit einer reflektierenden Professionalität bilden den Kern der Ausbildung zur Entwicklung der Beratungskompetenz von Lehrpersonen in inklusiven Settings. Die Entwicklung dieser professionellen Beratungskompetenz ist als berufsbio-graphische Aufgabe zu initiieren und wird durch den Anspruch einer reflexiven Professionalisierung (das meint eine sich entwickelnde, prozesshafte Professionalisierung durch unterschiedliche Weisen von Reflexion) und einer reflektierenden Professionalität (darunter versteht man die jeweils bisher entwickelte Professionalität (IST-Stand) als Grundlage der Reflexion) in der Lehrkräfteausbildung für Inklusion auch von der European Agency for Special Needs and Inclusive Education geltend gemacht (Europäische Agentur, 2012). Dem Insistieren auf der Förderung der Reflexivität liegen nach Häcker (2019, S. 85ff.) vier Funktionen zugrunde, von denen die folgenden beiden bei der Entwicklung der Beratungskompetenz von Bedeutung sind:

- 1.) Unterstützung bei der Lösung des Rechtfertigungsproblems pädagogischer Handlungen, welches auch als *Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe* sowie deren Gefahren bzw. Nebenwirkungen verstanden wird: Dieses entwickelte Reflexionsvermögen verschiebt den Blick von der Begründungspflicht auf die konkrete Begründung und damit auf die Rechtfertigung des pädagogischen Eingriffs. Dieser betrifft die Legitimation von machtgestützten Entscheidungen über Bildungschancen, die in der Praxis von Lehrkräften lediglich administrativ bzw. routiniert getätigt werden und damit zwar einer Begründungspflicht genügen, nicht aber das Kind notwendigerweise mit seinen individuellen pädagogischen Bedürfnissen abbilden, womit die konkrete Begründung fehlt.
- 2.) Hilfen beim zeitweisen Schließen des Theorie-Praxis-Gaps: Die Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems wird über die Reflexion pragmatisch als aushandelbare Tätigkeit eingeholt, indem bei echten Beratungssituationen implizites Wissen und Annahmen in Form von Alltagstheorien durch Handlungen expliziert werden.

„Dem Reflektieren wird im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Funktion dabei zugeschrieben, Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, die im Handeln zum Ausdruck kommen, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um dann später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren“ (Häcker, 2019, S. 85).

Im Wesentlichen geht es dabei um den Begriff der Doppelten Professionalisierung, der den Diskurs zwischen der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und dem eines routinierten, praktischen Könners aufgreift (vgl. Häcker, 2019, S. 85).

Neben der zuvor genannten Entwicklung zur Reflexivität stellt die Gestaltung gelingender Kooperation ein weiteres wichtiges Ausbildungsziel dar. Da wir es in der inklusiven Schule mit multiprofessionellen Teams zu tun haben, geht es nicht um eine hierarchische Aufeinanderbezogenheit, sondern um den Einbezug aller unterschiedlichen Fachkompetenzen in einem Ermöglichungsraum gänzlich neuer Einsichten. Die einzelnen Mitglieder der Beratung dürfen dabei nicht durch Strukturen gehemmt werden, ihre spezifische Perspektive immer wieder einzubringen. Dadurch, dass niemand die Expertenhoheit besitzt, müssen die Teams kooperativ miteinander agieren. Was nun aufgrund der Konstellation des Beratungsteams einzuhalten ist, nämlich die kooperative Aufeinanderbezogenheit, erweist sich bei gelingender Kooperation als Schlüssel einer wegweisenden und den Ansprüchen einer Beratung in inklusiven Settings gerecht werdenden Professionalisierung. Das inklusive Setting zeichnet sich durch kooperatives Handeln aller Beteiligten aus, da andernfalls eine Inklusion nicht stattfinden würde. Es ist weiterhin zu beachten, dass Inklusion damit kein Zustand ist, der sich von selbst ergibt oder erhalten bleibt, sondern sich immer wieder in Form gelingender kooperativer Prozesse vollzieht, wobei diese auch immer wieder von konflikthafter Dynamiken geprägt sind. Das Erreichen von Lösungen ist gekennzeichnet durch immerwährende Vorläufigkeit, denn Inklusionsprozesse vollziehen sich in Gestalt von Annäherungen und Abgrenzungen. Gelingende Kooperation meint also nicht die Ausschaltung von Konflikten, sondern deren produktive Nutzung im Aushandeln von Inklusionsprozessen. Um Kooperationen professionell in den Blick nehmen zu können, wird auf das Ebenenmodell zur Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) Bezug genommen (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Das Modell zeigt die Wichtigkeit der Kooperation durch das Ausbilden egalitärer Differenz auf allen Ebenen. Im Folgenden werden die fünf Ebenen kurz erläutert

- Die *individuelle Ebene* (Lütje-Klose & Urban, 2014) betrifft das Intrapersonelle der unterschiedlichen Fachkräfte innerhalb der Schule. Aufgezeigt werden hier Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen sowie deren wechselseitige Beeinflussung in Bezug auf professionelle Kooperation. Es zeigt sich, dass die Wertschätzung aller beteiligten Personen untereinander auf dieser Ebene die wesentliche Grundlage bildet.
- Die *interaktionelle Ebene* thematisiert vor allem Kommunikationsprozesse der unterschiedlichen Fachkräfte untereinander und Kommunikationsprozesse der Fachkräfte mit den Schüler*innen im Sinne pädagogischer Beziehungen. Diese primär kommunikativ geprägten Interaktionen zeigen auf anschauliche Art und Weise das Niveau der Kooperation, weshalb hier Veränderungsprozesse für gelingende Kooperation leicht anzusetzen sind.
- Die *Sachebene* betrifft die Ausgestaltung des inklusiven Unterrichts im Sinne eines produktiven Umgangs mit Heterogenität und damit einer gelingenden Kooperation.
- Die *institutionelle Ebene* beinhaltet das Aufzeigen von Strukturen und deren Bezug zu Kooperation, um hemmende Faktoren sichtbar und damit auch veränderbar machen zu können.
- Schließlich behandelt die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen.

Im Projekt SoBiS werden diese fünf Ebenen bspw. durch die Methodenbausteine der Kollegialen Beratung nach Tietze (2020) und ihrer ganz spezifischen Problembehandlung sichtbar gemacht, und es wird reflektierend darauf eingegangen.

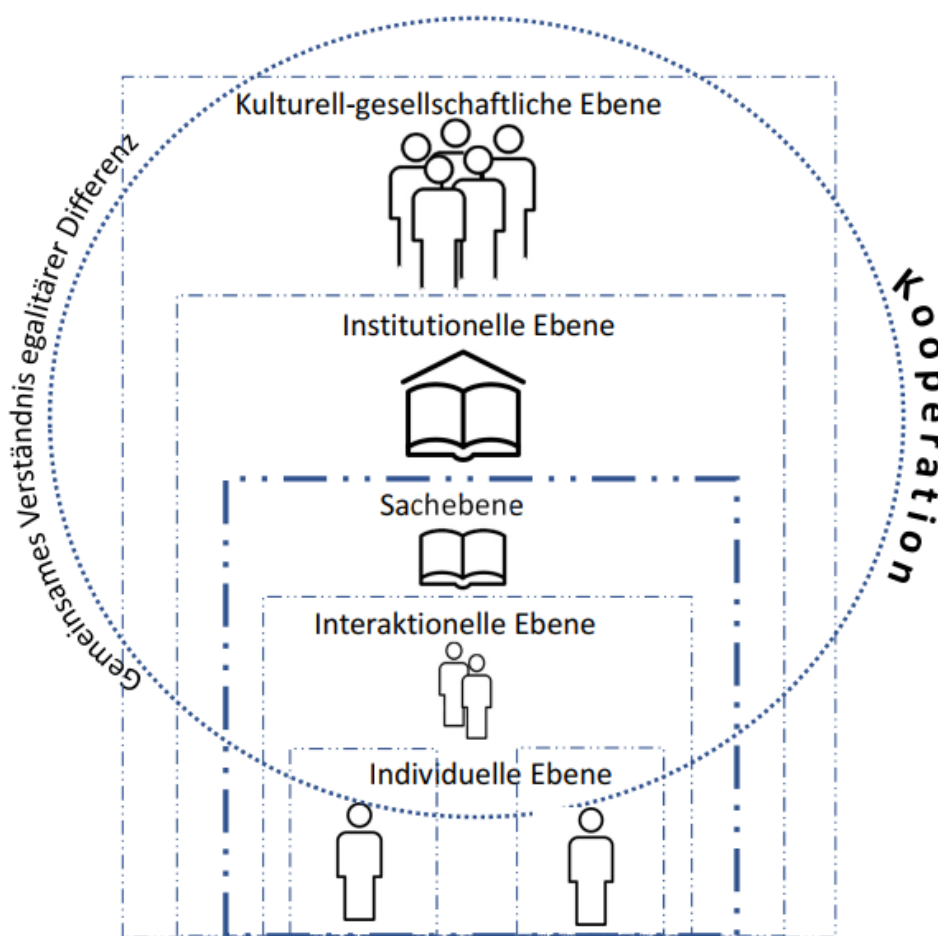


Abbildung 1: Ebenenmodell der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) (eigene Darstellung in Anlehnung an Lütje- Klose & Urban, 2014)

3 Skizzierung des Projekts SoBiS

Im Fokus des Teilprojekts „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“ (So-BiS) des Gesamtprojekts MoSAiK¹ stehen die Entwicklung und Evaluation eines phasenübergreifenden Kompetenzprofils sonderpädagogischer Beratungskompetenz in Form eines Spiralcurriculums zur Qualifikation von Förderschullehrer*innen für Beratungsanlässe im inklusiven Schulsystem. Um eine gemeinsame iterative Weiterentwicklung des Curriculums zu gewährleisten, finden in regelmäßigen Abständen Steuerungstreffen und Qualitätszirkel zwischen der Universität Landau, den Studienseminaren Kaiserslautern und Neuwied sowie dem Pädagogischen Landesinstitut Speyer statt. Hierbei werden in gemeinsamer Arbeit Seminarkonzepte und Kompetenzprofile entwickelt, erprobt und verschriftlicht, die als Basis für alle drei Professionalisierungsphasen genutzt werden. Diese kontinuierliche und enge Verzahnung aller Beteiligten kristallisiert sich als bedeutsames Merkmal gelingender phasenübergreifender Kooperation der verschiedenen Institutionen heraus. Zusätzliche Projektpartner sind die Projektleitung des Ge-

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben MoSAiK wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1905). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

samtprojekts MoSAiK („Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt individueller Kompetenzentwicklung“) und Ansprechpartner des Bildungsministeriums und des Hochschulprüfungsamts in Mainz.

Das Projekt SoBiS ist in der universitären Phase über zwei Semester hinweg als Angebot zum freien Workload mit drei Semesterwochenstunden (420 Stunden) im Master verortet. Auch im Durchgang der neuen Kohorte 2021 konnten sich an der Universität Landau ca. 30 Studierende des Lehramts an Förderschulen im Masterstudiengang für das SoBiS-Seminar einschreiben. Ein Einbezug anderer Lehrer*innenausbildungsphasen und anderer Professionen von Schule findet durch einen stetigen Praxisbezug in den Blockseminaren statt bspw. durch Gäste aus der Schulpraxis, deren reale Anliegen in analogen und digitalen Kollegialen Fallberatungen eruiert werden. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, wird das Angebot an den Standorten der Studienseminare Kaiserslautern und Neuwied unterschiedlich eingebunden. Zum einen ist das SoBiS-Projekt innerhalb des Berufspraktischen Seminars (Kursumfang vier Ausbildungseinheiten à 90 Minuten), zum anderen im Rahmen der fachdidaktischen Ergänzung (Kursumfang sechs Ausbildungseinheiten à 90 Minuten) zu belegen. In der dritten Phase des Berufseinstiegs findet das Projekt in Form eines Angebots des Pädagogischen Landesinstituts für Fort- und Weiterbildung statt (fünf Tagesseminare – 40 Unterrichtseinheiten).

Im Projekt SoBiS dient der systemisch-lösungsorientierte Beratungsansatz der Herausbildung der professionellen Beratungskompetenz unter Bezugnahme auf Reflexion und Kooperation (vgl. Wallinda et al., 2021). Schon lange werden der systemische und der lösungsorientierte Ansatz in pädagogischen Settings im Sinne des systemischen Denkens und der ressourcenorientierten Perspektive eingesetzt (vgl. Bamberger, 2015; Hennig & Knödler, 2017; Kupfer & Nestmann, 2016). Die Gestaltung gelingender Kooperation ist im systemisch-lösungsorientierten Ansatz abhängig von der eigenen systemischen Grundhaltung, die eine grundsätzliche Kooperationsbereitschaft zur Voraussetzung hat. Diese Haltung baut auf den Überzeugungen der Ressourcenorientierung, Empathie und Wertschätzung, Kontextberücksichtigung, Stärkung von Eigenverantwortung, Lösungsfokussierung und Allparteilichkeit auf (vgl. Hennig & Knödler, 2017). Die systemisch-lösungsorientierte Haltung entwickelt sich dabei durch wiederkehrende und vertiefende Reflexionsprozesse in allen drei Phasen des Projekts durch Einholung späterer Berufspraxis in frühere Ausbildungsphasen und – kontrastierend dazu – durch Einholung früheren Theoriewissens zur Analyse späterer Ausbildungsphasen. Dabei werden die charakteristische Stärke und Expertise der einzelnen Phasen in den jeweils anderen genutzt. Bezogen auf die Kollegiale Fallberatung, die ein Kernelement der Beratungsausbildung im SoBiS-Projekt darstellt, heißt das konkret: Bei der Kollegialen Fallberatung innerhalb der universitären ersten Phase werden auch Referendar*innen und Berufseinsteiger*innen aus den beiden weiteren Phasen als Gäste aus der Praxis eingeladen, die zur Beratung aktuelle echte Fälle mitbringen. Diese echten Problemkonstellationen dienen als Ausgangssituation der Beratung und sind gegenüber einer konstruierten und dadurch immer unterkomplexen Situation authentisch, realistisch und ein echtes Beratungsproblem. Hierbei wird ein strukturierter Ablauf mit Hilfe der Beratungsuhr immer wieder eingeübt. Die Teilnehmenden verfahren nach den Schritten: 1.) Organisatorische Abklärung, 2.) Fallbeschreibung mit Zielformulierung (Schlüsselziel), 3.) Resonanzrunde/Embodiment/Wertschätzung, 4.) Nachfragen, 5.) Impactteam und 6.) Auswahl und Bearbeitung von Lösungsvorschlägen. Eine anschließende Reflexion unter Bezug auf die eigene Person und der Methoden beendet den Prozess dieser Übungssequenz. Die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen haben durch die Gruppenzusammensetzung den spezifischen Vorteil, eine Perspektive erläutert zu bekommen, die aus der jeweils charakteristischen Stärke der anderen Phase heraus reflektiert wird: Für die Teilnehmenden ergibt sich die jeweils zusätzliche Perspektive des spezifischen theoretischen Wissens und der konkreten Praxis.

Über alle drei Phasen hinweg wird die Methode des systemischen Coachings und der Kollegialen Fallberatung eingesetzt, die sich wie ein roter Faden im Sinne des „Deliberate-Practice“-Ansatzes (Ericsson & Pool, 2016; Weinhardt 2020) durchzieht. Auf die Ausbildungsphasen bezogen werden folgende konkrete Inhalte im SoBiS-Projekt ausgebildet: In der ersten universitären Phase sind Themenschwerpunkte wie Einführung in die Grundlagen des systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes sowie Vertiefung der systemisch-lösungsorientierten Beratung, Einführung in Kooperationskontexte inklusiver Schule, Selbstreflexive Biografiearbeit und eigene Durchführung von mindestens drei Beratungssequenzen in der Triade pro Semester und Reflexion der Beratungen verortet. In der zweiten Phase der Lehramtsanwärter*innen werden Themen wie bspw. „Alles eine Frage der Haltung“ (Einflüsse achtsamer Beziehungsgestaltungen im Lehrer*innenhandeln: Interaktionsformen der Anerkennung und der Verletzung, Umgang mit Ambivalenzen etc.), „Kontexte sonderpädagogischer Beratung und Klärung des Auftrags“ (Standortbestimmung: die inklusive Schule als Veränderungsprozess, Drei-Welten-Modell, Lernkompass OECD, eigene Rolle und Ziele etc.), „Pacing und Leading als Basiselemente im Beratungshandeln“ und „Beratung im Kontext von Entwicklungsprozessen“ gemeinsam bearbeitet. In der dritten Phase des Berufseinstiegs wird im Pädagogischen Landesinstitut weiterführend eine Vertiefung der Axiome der systemischen Beratung angeboten (Wertschätzung, Lösungsorientierung, Ressourcenorientierung, Perspektivwechsel, Vervielfältigung der Handlungsalternativen, Kontextorientierung und Zirkularität, Autonomie, Neutralität und Allparteilichkeit, Auftragsklärung und Erarbeitung gemeinsamer Ziele) sowie die Ermöglichung der Weiterentwicklung der eigenen Beratungspersönlichkeit und des Berater*innenhandelns durch Selbstreflexion und Beobachtung bei der kollegialen Videoanalyse von Beratungssituationen (Berater-Selbstbild stärken und konstruktiv verändern sowie neue Handlungsmöglichkeiten in der Beratung erarbeiten und nonverbales Verhalten wahrnehmen und gezielt einsetzen). Des Weiteren finden Gruppendiskussionen nach jeder Professionalisierungsphase im Rahmen der qualitativen Begleitforschung statt, in denen die Bedeutung der Praxiselemente und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden reflektiert und eingeordnet werden. Im Laufe des gesamten Projekts erwerben und erweitern die Teilnehmenden ihre Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion auf der Grundlage des SoBiS-Spiralcurriculums. Am Beispiel der Kollegialen Fallberatung wurde bereits im oberen Abschnitt ein Kernelement des SoBiS-Projekts erläutert und damit aufgezeigt, welche hohe selbst- und fremdrelexiven Anteile in dieser phasenübergreifenden Übungssequenz liegen: Die Teilnehmenden wechseln immer wieder zwischen den Perspektiven „lehrseits“ und „lernseits“ (vgl. Agostini et al., 2018).

„Ziel ist es, theoriegeleitete Kenntnisse und Fähigkeiten zur systemisch-lösungsorientierten Beratung, Kommunikation und Teamarbeit unter Einbezug von Beobachtung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Prozesse zu erwerben, um inklusive Entwicklungen gemeinsam schulartübergreifend zu gestalten“ (Wallinda, et al., 2021, S. 84).

Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt das SoBiS-Konzept in Form eines fünfsäuligen Tempels. Betont wird die Wichtigkeit einer entwickelten Haltung, die grundlegend für die Beratungskompetenz ist und deshalb im Sockel als Fundament verortet ist. Auf der Haltung aufbauend stehen fünf Säulen, die sich wechselseitig unterstützen, um das Dach sicher zu tragen. Die pädagogische Haltung ist geprägt von Offenheit gegenüber sich selbst und anderen, von der Wahrnehmung der anderen als autonome Subjekte (insbesondere der Schüler*innen) und von unbedingter Ressourcenorientierung. Im Sockel sind die einzelnen Merkmale, die auch im Laufe des Curriculums immer wieder reflektiert werden, festgehalten. Die Säule „Methoden/Kompetenzen“ steht sowohl für vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden als auch für neu zu erarbeitende. Dabei werden die Lernenden zunehmend mit systemischen Beratungskompetenzen vertraut gemacht, die sie in Folge in ihr Repertoire aufnehmen.

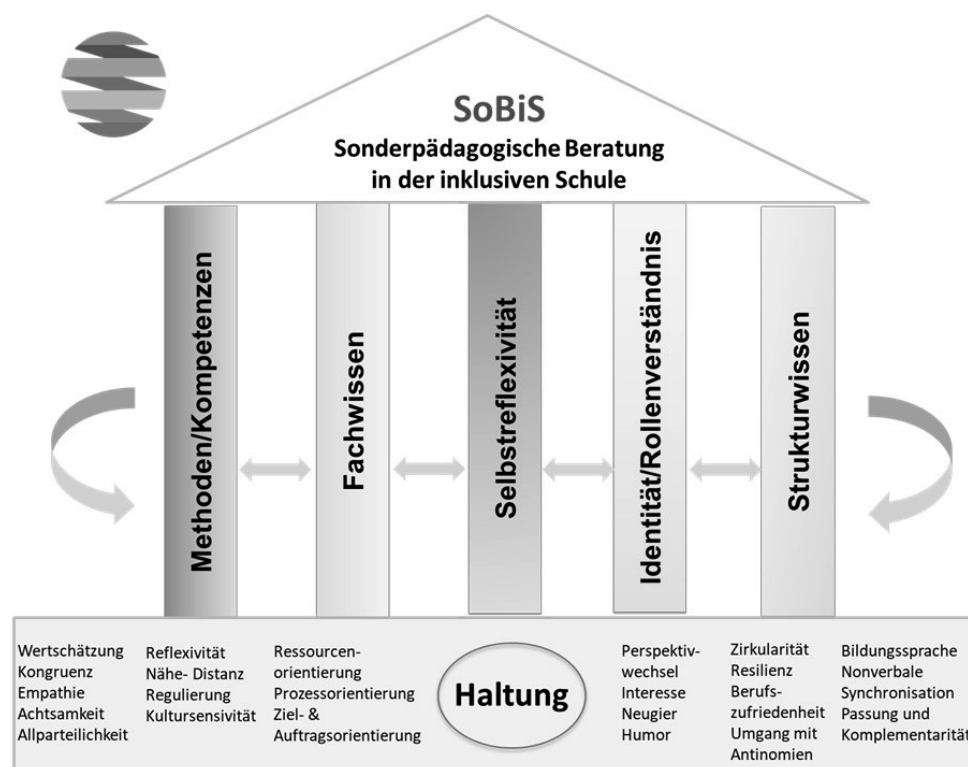


Abbildung 2: Visualisierung des Konzepts und der Inhalte des SoBiS-Projekts in Form eines „Tempels“ (eigene Darstellung; s. Wallinda et al., 2020)

In der Säule „Fachwissen“ verknüpfen die Teilnehmenden ihr vorhandenes Fachwissen mit ihrer sich zunehmend entwickelnden Beratungskompetenz. Bei der Säule „Identität/Rollenverständnis“ liegt der Fokus darauf, traditionelle Rollen in Bezug auf inklusive Settings zu überdenken. Vielfalt und Heterogenität dürfen nicht als Belastung betrachtet werden. Um dies als Chance sehen zu können, bedarf es bspw. einer anderen Lehreridentität: nicht „Ich als Einzelner“, sondern „Wir im Team“. Ist solch eine Identität angelegt, ist man in der Lage, sowohl Unterstützung zu gewähren als auch für sich selbst Rat und Hilfe von anderen einzuholen. Die Ausbildung der spezifischen individuellen Identität, d.h. das Unterschiedene bei aller Gemeinsamkeit, zieht sich als weiterer roter Faden durch das gesamte Projekt – in enger Aufeinanderbezogenheit zur Säule der „Selbstreflexivität“. Die fünfte Säule „Strukturwissen“ steht für die grundlegende Erfahrung, dass Inklusion ein Prozess und kein Zustand ist und damit nie endet. Das ist von großer Bedeutung, um sich weder in falscher Sicherheit zu wiegen noch frustriert zu kapitulieren. Das Strukturwissen beinhaltet hemmende und fördernde Bedingungen und Maßnahmen der spezifischen Schule als Systemwissen, wie bspw. in dem genannten Ebenenmodell von Reiser et al. (1986). Die mittlere Säule der „Selbstreflexivität“ nimmt eine exponierte Position ein: Die Teilnehmenden werden über vielfältige Prozesse ange-regt über sich selbst zu reflektieren. Auf diese Weise gelingen nicht nur Haltungsverwicklungen, sondern auch die Stärkung der anderen jeweiligen Säule.

4 Evaluation des bisherigen Projektstandes

4.1 Die beiden untersuchten Fragestellungen

Um die Effektivität der durchgeführten Maßnahmen (s. Kap. 3, SoBiS-Spiralcurriculum) im Projekt evaluieren zu können, wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- 1.) Wie entwickeln sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusionsbezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?
- 2.) Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?

In beiden Fragestellungen liegt der Fokus der Operationalisierung auf der Entwicklung der sonderpädagogischen Beratungskompetenz. In Frage 1 wird diese aus der Perspektive der Selbstreflexivität betrachtet, in Frage 2 hingegen aus der Perspektive der Haltungsentwicklung. Bisher liegen noch keine quantitativen Ergebnisse vor. Diese werden erst im Laufe des Jahres 2022 abschließend erhoben und ausgewertet. Die bisherigen Ergebnisse aus der qualitativen Forschungserhebung sind auf Grund der Dauer des Projekts ebenfalls noch nicht abschließend, aber bereits die Zwischenergebnisse zeigen in Bezug auf die beiden Evaluationsfragen deutliche Tendenzen auf.

4.2 Methoden und Ergebnisse

SoBiS wird mit Hilfe einer Längsschnittstudie evaluiert, die dem Design-Based-Research-Ansatz (Benner, 2018; Reinmann, 2018) folgt. Dabei liegt der Fokus der längsschnittlichen Projektevaluation auf den ersten beiden Kohorten mit den individuellen Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden. Die Erhebung erfolgt mittels einer Kombination aus dem Einstellungsfragebogen SACIE-R in deutscher Übersetzung (Feyerer et al., 2013, 2016; Hecht et al., 2016), welcher zu Beginn jeder Phase der Lehrer*innenbildung eingesetzt wird, sowie einem Selbsteinschätzungs-Fragebogen zur Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen (Lindmeier et al., 2018), der zu Beginn und am Ende jeder Phase der Lehrer*innenbildung erhoben wird. Des Weiteren kommen Videografien der Triadenarbeit, bei der die Teilnehmenden unterschiedliche Beratungsmethoden einüben (v.a. erste Professionalisierungsphase, danach nur zur wiederholenden Einübung) hinzu. Gruppendiskussionen mit Erzählstimulus und Interviews mit den Studierenden bzw. Lehramtsanwärter*innen bzw. Berufseinsteiger*innen in Kleingruppen am Ende jeder eineinhalbjährigen Professionalisierungsphase sowie Einzelinterviews mit den Teilnehmenden aller drei Phasen am Ende jeder Qualifizierungsphase vervollständigen das Bild (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Die Gruppendiskussionen wurden anhand der Audiografien transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015) unterzogen. Dabei konnten die folgenden zehn Hauptkategorien herausgearbeitet werden: Theorie-Praxis-Verzahnung, MoSAiK als Lernsetting, Selbstreflexivität, Haltung, Perspektivwechsel, Selbstwirksamkeit, Netzwerk, Ressourcenorientierung, Lösungsorientierung und verändertes professionelles Verständnis. In der zweiten Auswertungsphase wurde das Kategoriensystem bestätigt und um die Kategorie der Resilienzfaktoren ergänzt. Dass sich gerade in der zweiten Phase des SoBiS-Projekts resiliente Verhaltensweisen zeigen, liegt in der Natur der Sache: Die Phase des Referendariats ist eine Zeit sehr hoher Belastung, wobei sich gezeigt hat, dass gerade die SoBiS-Teilnehmenden einen reflektierten Umgang mit den Belastungen aufweisen. Die Entwicklung der Selbstreflexivität führt verstärkt zur Selbstreflexion auf der Metaebene und verschafft Klarheit über die eigene Rolle, wohingegen das verstärkte Wahrnehmen und Anerkennen eigener Bedürfnisse über das Kommunizieren mit anderen zu einem schonenderen Umgang mit sich

selbst führt. Beide Prozesse lassen sich den Resilienzfaktoren Stressbewältigung und Selbststeuerung zuordnen (vgl. Föhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021). Ein weiteres Zwischenergebnis (Stand Juni 2021) ergibt sich aus der Kategorie „Theorie-Praxis-Verzahnung“: Erste Analysen der qualitativen Erhebungsinstrumente weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden ihr Handeln in Beratungssituationen als sicherer und kompetenter einschätzen und angeben, ihr Wissen professionell umzusetzen. Der Prä-post-Vergleich weist auf eine Kompetenzerweiterung bezüglich inklusionsbezogener sonderpädagogischer Beratungsprozesse hin. Die Hauptkategorie „Selbstwirksamkeit“ umfasst alle Bereiche, in denen die Studierenden beschreiben, dass sie sich durch das angeeignete Wissen und die erlernten Methoden im Projekt sicherer und kompetenter in ihrem Handeln in der Beratung fühlen. Zudem benennen sie, dass sie sich auch auf den kommenden Berufsalltag besser vorbereitet fühlen und dadurch in der Lage sind, auch schwierige Situationen aus eigener Kraft heraus bewältigen zu können. Die Hauptkategorie Selbstwirksamkeit lässt sich in drei Subkategorien einteilen: 1) sich sicher/kompetent fühlen; 2) selbstwirksame Prozesse anregen; 3) Zukunft bewältigen. Aus diesen Subkategorien wird ersichtlich, dass nicht nur die eigene Selbstwirksamkeit erkannt wird, sondern auch die Möglichkeit, durch die eigene Überzeugung Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit ermutigen zu können. Das nachfolgende Zitat dient für Subkategorie 3) als Ankerbeispiel:

G1: Man fühlt sich auf jeden Fall besser vorbereitet, weil hätte man das jetzt nicht gehabt, dieses Beratungsseminar, dann wäre man ins kalte Wasser geworfen worden, quasi. Also nach dem Motto: „Lauf jetzt los und berate mal“, also so ein Stück weit Selbstsicherheit hat man dadurch jetzt schon erlangt, oder ich. Weil ich jetzt zumindest eine grobe Idee habe, wie Beratung denn aussehen soll. Und nicht unbedingt ins eiskalte Wasser geworfen werde (#00:10:17-4#, nicht veröffentlichtes Transkript G, 32).

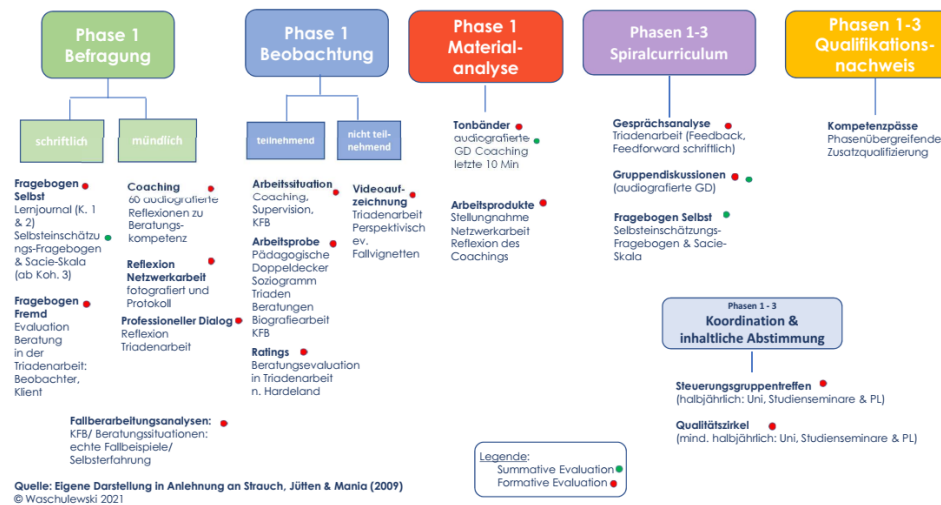


Abbildung 3: Methoden, Instrumente und Maßnahmen zur Evaluation der Inhalte und der Didaktik des Curriculums des SoBiS-Projektes (eigene Darstellung in Anlehnung an Strauch et al., 2009)

Diese Resultate lassen sich durch die im Projekt angeregte stärkenorientierte Fokussierung auf selbstwirksame Prozesse erklären, die bei den Teilnehmenden eine erhöhte Bereitschaft auslöst, Herausforderungen in ihrer beruflichen Zukunft selbstsicher lösungsorientiert zu begegnen. Den Umgang mit Herausforderungen schätzen sie gelingend ein, da die Bedeutung von Unterstützungssystemen als wichtige Ressource in der inklusiven Arbeit identifiziert und als persönlicher Entlastungsfaktor reflektiert wird. Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass das Projekt die Teilnehmenden in systemischer

Beratungskompetenz professionalisiert und durch eine konsequente Theorie-Praxis-Verzahnung eine befriedigende Vorbereitung auf die Praxis schafft.

5 Abschließende Diskussion

Die Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass es sinnvoll und nachhaltig ist, angehende Lehrkräfte phasenübergreifend im Sinne einer *Deliberate Practice* in ihrer (Beratungs-)Kompetenz zu begleiten. Unterrichtsformen für Schulen nach dem Konzept „Lernseits“ (Agostini et al., 2018) sollten deswegen verstärkt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften *Schule machen*, da es dort konkret um Kompetenzentwicklung in Bezug auf die eigene Lernerfahrung geht. Die Kluft zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen – mit anderen Worten das Theorie-Praxis-Gap auf Unterrichtsebene – wird sichtbar und kann damit reflexiv eingefangen werden.

Im Konzept „Lernseits“ wird der Unterricht aus acht Blickwinkeln betrachtet und reflektiert: 1) Sinn, Einstellung und Haltung, 2) Professionsethik und Professionsbewusstsein, 3) Systemisches Wissen und Handeln, 4) Persönlichkeitsbezug, 5) Kompetenzorientierung, 6) Zugänge, 7) Beziehungskultur und schließlich 8) Resonanzorientierung. Es zeigen sich Überschneidungen mit dem Spiralcurriculum des Projektes, was darauf verweist, dass die reflexive Professionalisierung in einem veränderten Unterricht ebenso von Bedeutung ist. Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass mit dieser Veränderung auch eine veränderte Lehr-Lernpraxis verbunden ist, deren neuer Kern als einführende und mitnehmende Beratung beschreibbar ist, die durch eine professionelle Beratungskompetenz zustande kommt. So könnten angehende Lehrkräfte auf die „Bildung der Zukunft“ mit von der OECD geforderten „Transformationskompetenzen 2030“ (OECD, 2020) nicht nur im Hinblick auf die spezifischen Beratungssituationen inklusiver Settings innerhalb des SoBiS-Projekts, sondern darüber hinaus auch auf Beratungssituationen im kompetenzorientierten Fachunterricht vorbereitet werden. Die Entwicklung von Beratungskompetenz erscheint als eine konstitutive Entwicklung, die sowohl Gesundheit und Resilienz als auch die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden stärkt. Dies geschieht durch die initiierten Erfahrungssituationen in der Kollegialen Beratung, die sich durch Lösungsorientiertheit auszeichnet und anschlussfähig an zukünftige Entwicklungen im Lebensraum Schule und Gesellschaft ist und es so ermöglicht, diesen Entwicklungen verantwortungsvoll zu begegnen – hier zeigt sich beispielhaft, was mit der Chance von Bildung gemäß OECD 2020 gemeint ist: „die Chance von Bildung ist [...], für und mit den Menschen ein solides Fundament für das Handeln und ein verantwortungsvolles Miteinander zu entwickeln“ (OECD, 2020, S. 7). Um die aufgeführte Reflexionskultur an Schulen entwickeln zu können, muss diese von politischen Entscheidungsträgern, der Schulaufsicht, den für die Ausbildung Verantwortlichen, den Schulleitungen und Lehrkräften als Fundament einer zukunftsweisenden Kompetenz erkannt und gewollt werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Bereitstellung von Ressourcen für eine *Institutionalisierung von reflexiven kommunikativen Räumen*.

Literatur und Internetquellen

- Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten: Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Bamberger, G.G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 107–120.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, DK. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2013). *Deutsche Version SACIE-R 2013 & TEIP 2013: Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. ZPID.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, K., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2016). SACIE-R/TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik/Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik. In ZPID (Leibniz-Institut für Psychologie) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://www.testarchiv.eu/de/test/9007118>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse (Hrsg.). (2021). *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5>
- Grundmann, S., Groth, K. & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 7 (1), 95–109. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.07>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Hennig, C. & Knödler, U. (2017). *Schulprobleme lösen*. Beltz.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kupfer, A. & Nestmann, F. (2016). Beratungen im sozialen Kontext. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 323–341). Beltz.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Budrich utb.
- Lindmeier, C., Volkens, T., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Würtz, E. (2018). *Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule (SoBiS). Fragebogen zu Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen*. Unveröffentlicht.

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19–43). WTM.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bertelsmann.
- Tietze, K.-O. (2020). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt.
- Wallinda, K., Würtz, E., Volkens, T., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2021). Kooperation auf Augenhöhe – ein Schlüssel für inklusives Handeln in multiprofessionellen Grundschulteams. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhardt (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 81–88). Waxmann.
- Weinhardt, M. (2020). Systemische Professionalisierung als Lern- und Bildungsprozess: Fachliche Entwicklungsaufgaben lösen, Professionalisierungskulturen gestalten. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 121–133). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666459115.121>

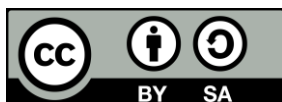
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/pflb-5413>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>