

Welskop, Nena; Brodesser, Ellen; Körbs, Caroline

Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 182-191. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Welskop, Nena; Brodesser, Ellen; Körbs, Caroline: Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 182-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190281
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190281>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

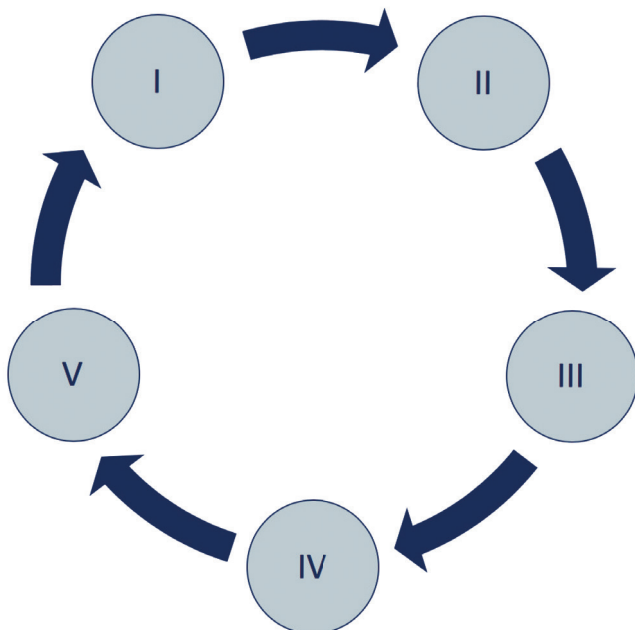
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

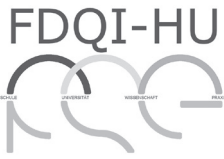
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital

doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

5.4 Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung

Angesichts der Forderung nach einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung im Kontext inklusiver Schulentwicklung und der dazu notwendigen Kooperation von Hochschulen, Studienseminaren und Schulen (vgl. HRK & KMK, 2015) werden in diesem Beitrag Einsatzmöglichkeiten für die im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelten Lehr-Lern-Bausteine (ausführlich hierzu siehe Kapitel 3 in diesem Band) im Rahmen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung diskutiert. Der erste Schwerpunkt des Beitrages liegt dabei auf dem Berliner Vorbereitungsdienst und beschäftigt sich mit der Frage, welche strukturellen und inhaltlichen Anknüpfungspunkte innerhalb der zweiten Phase bei der Verwendung der Bausteine zu berücksichtigen sind. Exemplarisch sollen die mögliche Ausgestaltung und Strukturierung hier am Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) erörtert werden. Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit Einsatzmöglichkeiten für die Lehr-Lern-Bausteine in der dritten Phase. Am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band) wird skizziert, wie konkrete Bedürfnisse von Lehrer*innen im Rahmen der Mentoringqualifizierung bedient werden können. Im Ausblick wird das phasenübergreifende Potential der inklusionsorientierten Bausteine zusammenfassend diskutiert.

5.4.1 Phasenübergreifende Lehrkräftebildung für Inklusion

Für die Umsetzung inklusiver Schulen müssen alle Lehrkräfte „so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (HRK & KMK, 2015, S. 3). Der Erwerb pädagogischer, didaktischer und fachlicher Kompetenzen lässt sich dabei in drei Professionalisierungsphasen unterteilen: Das in der *ersten*, universitären Phase der Lehrkräftebildung erworbene Theoriewissen erweitern (angehende) Lehrkräfte im sich anschließenden Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat (*zweite* Phase) um vornehmlich praxisorientierte Handlungskompetenzen. Als *dritte* Phase der Lehrkräftebildung werden Weiter- und Fortbildungen bereits schulpraktisch tätiger Lehrer*innen bezeichnet. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sollten „[d]en im Beruf befindlichen Lehrkräften [...] verstärkt hochwertige Fortbildungen zur Verfügung gestellt werden, die sie zur Gestaltung der Inklusion in der Schule befähigen“ (ebd., S. 3f.). Um lebenslanges berufsbezogenes Lernen von Pädagog*innen zu realisieren, bedarf es kohärenter, phasenübergreifender Aus- und Weiterbildungskonzepte. Die in diesem Band vorgestellten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine⁶⁹ bieten hier ein hohes Potenzial zur Übertragung in die nachuniversitäre Lehrkräftebildung und als Angebot für bereits tätige Lehrer*innen.

69 In Anlehnung an das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz wurden im Rahmen von FDQI-HU Lehr-Lern-Bausteine zu den Themen adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungskompetenz entwickelt. Diese werden wiederum gerahmt von den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* (ausführlich zu adaptiver Lehrkompetenz siehe Beitrag 2.2, zur Vorstellung der einzelnen Bausteine siehe Kapitel 3 in diesem Band).

Spezifische Inhalte der Lehr-Lern-Bausteine haben in diesem Kontext in der zweiten und dritten Phase nicht nur auf theoretischer oder reflexiver Ebene eine zentrale Bedeutung, sondern sind vor allem für das konkrete (fachdidaktische) Unterrichtshandeln der zukünftigen und praktizierenden Lehrkräfte von Relevanz. Der folgende Abschnitt skizziert – ausgehend von den Ausbildungsstrukturen und -inhalten des Vorbereitungsdienstes – ein mögliches inklusionssensibles Fachseminarangebot für die zweite Ausbildungsphase.

5.4.1.1 Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstruktur im Vorbereitungsdienst

Während die Kultusministerkonferenz (KMK) betont, dass „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen [...] weitgehend im Studium aufgebaut“ (KMK, 2018, S. 3) werden sollen, kommt den dortigen Ausführungen folgend dem Vorbereitungsdienst zuvorderst „die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (ebd.) zu. Diese beschränken sich jedoch keineswegs auf unterrichtspraktisches ‚Handwerk‘ – vielmehr gilt es, im Vorbereitungsdienst „theoretische Anleitung, unterrichtliche Erprobung und Theorie geleitete Reflexion“ (KMK, 2012, S. 3) miteinander zu verzahnen. Dementsprechend erfolgt die Qualifizierung der Lehramtsanwärter*innen nicht nur in der Schule, sondern auch in – je nach Bundesland unterschiedlich organisierten – Ausbildungsseminaren (vgl. ebd.; Pasternack et al., 2017). In Berlin beispielsweise absolvieren die angehenden Lehrkräfte einerseits fächerübergreifende Ausbildungsmodule, zum anderen besuchen sie (meist zwei) sogenannte Fachseminare, in denen sie fachspezifisch Unterrichtskompetenzen erwerben und „in kleinen Gruppen [...] ihre Praxiserfahrungen in ihren Fächern“ (SenBJE, 2017, S. 29) reflektieren. Den Fachseminarleiter*innen kommt zudem die Aufgabe zu, die Lehramtsanwärter*innen regelmäßig in ihrem Unterricht zu besuchen und sie bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung zu beraten (vgl. ebd., S. 14).

Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung wird auch im Vorbereitungsdienst pädagogische Professionalität zunehmend anhand der Kompetenz definiert, u.a. „diagnostische Verfahren anzuwenden [,] [...] vielfältige Aufgaben und Themenstellungen auf unterschiedlichen Handlungsniveaus anzubieten“ (HRK & KMK, 2015, S. 4) sowie „Unterricht in heterogenen Lerngruppen planen, durchführen und analysieren“ (KMK, 2018, S. 4) zu können. Dementsprechend wurden in den letzten Jahren in allen Bundesländern inklusionsbezogene Inhalte in die Ausbildungscurricula der zweiten Phase aufgenommen (vgl. Pasternack et al., 2017). Allerdings zeigt sich in der Zusammenschau der Ausbildungsverordnungen weiterhin „ein recht abstraktes Begriffsverständnis von ‚Inklusion‘ [...], was nicht zuletzt an der vielfältigen Nutzung des Begriffs in der Wissenschaft liegen mag“ (Krauskopf & Frohn, 2018, S. 310). Zudem fehlen – korrespondierend mit dem Befund, dass die inklusionsbezogene Lehrkräfteprofessionalisierung aus explizit fachdidaktischer Perspektive erst in jüngerer Zeit in den Blick genommen worden ist (vgl. Seitz, 2018, S. 101) – weiterhin fundierte Konzepte für die inklusionsorientierte Ausbildung in den Fachseminaren.

5.4.1.2 Strukturelle und inhaltliche Gestaltung des Lehr-Lern-Bausteins

Adaptive Diagnostische Kompetenz als inklusionssensibles Fachseminarangebot

Wie die Weiterentwicklung des Bausteinsystems von FDQI-HU dazu beitragen kann, Lehramtsanwärter*innen in den Fachseminaren zielgerichtet für den (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, soll im Folgenden exemplarisch anhand des Bausteins *Adaptive diagnostische Kompetenz* skizziert werden.

Mit dem Baustein wird das Ziel verfolgt, angehende Lehrkräfte mit den vielfältigen Anforderungen inklusiver fachdidaktischer Diagnostik vertraut zu machen und deren Bedeutung und Handhabung für das schulpraktische Handeln zu reflektieren. Um den Baustein *Adaptive diagnostische*

Kompetenz, der bisher ausschließlich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eingesetzt und evaluiert wurde (siehe Beiträge 4.2 und 4.3 in diesem Band), sowohl strukturell als auch inhaltlich erfolgreich an die zweite Phase der Lehrkräftebildung anpassen zu können, gilt es, die Erfahrungen und Bedarfe der beteiligten Akteur*innen umfassend zu berücksichtigen. So heben etwa Krauskopf und Frohn (2018) als zentrales Ergebnis von Interviews mit Fachseminarleiter*innen in Berlin und Brandenburg einerseits den Wunsch nach einer durchgängigen Integration fachdidaktischer und inklusiver Inhalte heraus; andererseits zeigte sich die angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen enorme Herausforderung, im Vorbereitungsdienst auf alle Ausbildungsschwerpunkte angemessen einzugehen (vgl. ebd., S. 315f.). Eine potenzielle Weiterentwicklung der in diesem Band vorgestellten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine für die zweite Phase muss dementsprechend unter der Prämisse erfolgen, eine hohe Passung und zugleich flexible Anknüpfungspunkte an die bestehenden Ausbildungscurricula herzustellen. Durch eine enge Orientierung an den Fachplänen kann eine möglichst niedrigschwellige und praktikable Seminarvorbereitung für die Ausbilder*innen gewährleistet werden, die alle entwickelten Materialien anhand der Verlaufspläne (siehe Anhang dieses Bandes) in einem konkreten zeitlichen Rahmen einsetzen können.

Als theoretische Basis für eine zunächst fachübergreifende Auseinandersetzung mit inklusiver Diagnostik eignet sich das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* als Grundlage für die Planung und Reflexion von inklusivem Unterricht (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), das durch die Texte aus dem FDQI-HU-Inklusionsglossar,⁷⁰ speziell jene zu *Ausgangslage* (Gloystein & Moser, 2018) und *Individuelle[r] Kompetenzentwicklung* (Frohn, 2018b), wissenschaftlich fundiert ist. Zur Sicherung des kumulativen Aufbaus adaptiver diagnostischer Kompetenz bietet es sich an, aufbauend auf den allgemeinen Merkmalen und Kriterien inklusiver Diagnostik im Kontext des Paradigmenwechsels zu inklusiver Pädagogik eine vertiefte Reflexion fachbezogener Diagnostik anzuschließen (siehe Beitrag 3.3 und Anhang dieses Bandes).

Angesichts der praxisorientierten Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes, sollten die Seminaraufgaben jedoch verstärkt auf die konkreten Unterrichtserfahrungen der angehenden Lehrkräfte abzielen und die Auseinandersetzung mit Merkmalen und Methoden inklusiver Diagnostik anhand der schulischen Praxis ermöglichen. So könnten z.B. durch gezielte Unterrichtsbeobachtungsaufträge oder Lerngruppenbeschreibungen für die eigene Lerngruppe die Wahrnehmung und systematische Erhebung vielfältiger Heterogenitätsdimensionen gefördert werden. Je nach Fach und Vorwissen der angehenden Lehrkräfte können dabei spezifische Heterogenitätsdimensionen – wie beispielsweise Geschlecht, sprachlicher Entwicklungsstand oder Lernstrategien – verstärkt in den Blick genommen werden, um einer Reduktion etwa auf kognitive oder behinderungsbedingte Unterschiede gezielt entgegenwirken zu können. Denkbar ist zudem, mithilfe des im Projekt FDQI-HU entwickelten Planungs- und Reflexionsrasters (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band) einzelne Kriterien inklusiver Diagnostik – etwa die Kooperation mit anderen Fachkräften oder die Partizipation der Schüler*innen selbst (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) – exemplarisch zu vertiefen. Der Theorie-Praxis-Transfer kann anschließend beispielsweise durch die gemeinsame Planung eines entsprechenden diagnostischen Vorgehens sowie die schulpraktische Erprobung hergestellt werden.

Wenn auch die Arbeit an ‚realen Fällen‘ aus der Schulpraxis der angehenden Lehrkräfte zweifellos vielfältige Chancen zum Erwerb diagnostischer Kompetenzen eröffnet, so ist dabei zu berücksichtigen, dass die Lehramtsanwärter*innen teilweise erheblich voneinander abweichende

⁷⁰ In dem online unter <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> einschbaren FDQI-HU-Glossar werden theoretische Grundlagen zentraler inklusionsbezogener Begriffe übersichtlich zusammengefasst. Die Glossartexte stehen zudem einzeln zum Download bereit.

Bedingungen in ihren Ausbildungsschulen vorfinden und dementsprechend unterschiedliche Bedarfe haben (vgl. SenBJF, 2017, S. 29). Für die Aufgabenformate des Lehr-Lern-Bausteins folgt daraus zum einen der Anspruch, dass sie auf ein breites schulform- und fachspezifisches Spektrum inklusiver Herausforderungen adaptierbar sein müssen. Zum anderen ist nach Möglichkeiten zu fragen, wie ebenjene Heterogenität der bisherigen Praxiserfahrungen wiederum für alle Lehramtsanwärter*innen fruchtbar gemacht werden kann. So können das gegenseitige Hospitieren in den Ausbildungsklassen oder die gemeinsame Analyse videografierteter Unterrichtssequenzen gezielt dazu genutzt werden, eine Reflexion über persönliche oder tradierte Vorannahmen bzw. Zuschreibungspraktiken in diagnostischen Situationen anzuregen und die Lehramtsanwärter*innen für die Vielfalt von Heterogenitätsdimensionen in Lerngruppen und die Notwendigkeit verschiedener diagnostischer Zugänge zu sensibilisieren (siehe Beiträge 2.1 und 3.2 in diesem Band).

Das Wissen um die grundlegenden Facetten diagnostischer Kompetenz in inklusiven Settings ist eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb fachspezifischer diagnostischer Kompetenzen. Hier kann in vielfältiger Weise an die Ausbildungsvorgaben des Vorbereitungsdienstes angeknüpft werden: Beispielweise sieht der Berliner Fachplan für Latein/Griechisch⁷¹ die Thematisierung verschiedener Funktionen, Methoden und Kriterien von Lernstandsdiagnosen vor (vgl. SenBJF, o.J., S. 79). Als theoretische Grundlage eignen sich hier abermals die im Lehr-Lern-Baustein verwendeten Glossartexte (z.B. *Ausgangslage*, Frohn, 2018a), die jedoch unbedingt um fachspezifische Texte ergänzt und damit fachlich konkretisiert werden sollten. Mit dem Vergleich verschiedener fachspezifischer Instrumente zur Lernstandsanalyse⁷² lassen sich nicht nur beispielsweise Unterschiede zwischen Status- und prozessbegleitender Diagnostik erarbeiten (vgl. u.a. Prengel, 2016), sondern auch deren kompetente Handhabung in der Praxis anbahnen. Anhand fachspezifischer Materialien – etwa Schulbuchaufgaben, Klassenarbeiten oder exemplarische Stundenverlaufspläne – können z.B. domänenspezifische Kompetenzanforderungen oder lernhinderliche sowie lernförderliche Unterrichtsmerkmale herausgearbeitet werden.

Neben der Selbsterfahrung und der theoriebezogenen Arbeit, die anhand konkreter Materialien vertieft werden kann, stellen die spezifischen Anforderungen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einen zusätzlichen Anknüpfungspunkt dar. In der Vorbereitung der Lehrproben als „Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis“ (SenBJF, 2017, S. 29), sollte das im Fachseminar erworbene inklusionsbezogene Wissen auch in den schriftlichen Unterrichtsentwürfen der Lehramtsanwärter*innen Niederschlag finden. Das Verfassen der Unterrichtsentwürfe dient zum einen der theoriegeleiteten Unterrichtsplanung, zum anderen bilden die Entwürfe die Grundlage für die anschließende Auswertung des Ausbildungsunterrichts gemeinsam mit dem Fachseminarleiter*innen. Hier scheint es sinnvoll, die bisherigen Planungsbestandteile um die im DiMiLL dargestellten Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens, namentlich *Partizipation*, *Kooperation*, *Kommunikation* und *Reflexion*, zu erweitern (vgl. Frohn et al., 2019). Denkbar ist außerdem die tabellarische Darstellung der allgemein entwicklungsbezogenen

71 Auch wenn die Fächer Latein und Griechisch mit ihrer Ausrichtung auf die gymnasiale Oberstufe nicht zuvorderst mit inklusivem Unterricht oder diagnostischen Anforderungen in Verbindung gebracht werden, verdeutlicht dieses Fachcurriculum, dass der Anspruch professionellen und heterogenitätssensiblen Diagnostizierens gleichwohl in allen Fächern zu den Kernkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zählt.

72 In Berlin beispielsweise ist die Durchführung verschiedener fachbezogener Lernstandsanalysen und Vergleichsarbeiten für alle Schulen verbindlich, u.a. mit den Testverfahren LauBe (Deutsch und Mathematik in der Schuleingangsphase), LAL 7 (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache und Naturwissenschaften in Klasse 7) sowie VERA 3 und VERA 8 (Deutsch, Mathematik sowie Erste Fremdsprache in den Klassen 3 und 8). Ausführlicher hierzu siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/diagnostik/>.

sowie fachbezogenen Ausgangslagen der Schüler*innen, aus denen dann individuelle Differenzierungs- und Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Analog bietet es sich an, Leitfäden bzw. Vorlagen für Analyse- und Beratungsgespräche zu entwickeln, die sowohl von den angehenden Lehrkräften als auch von den Fachseminarleiter*innen genutzt werden können.

In diesem Sinne beinhaltet das Bausteinkonzept – hier exemplarisch gezeigt am Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* – das Potenzial, die theoretischen Grundlagen aus der universitären Lehrkräftebildung in der zweiten, praxisorientierten Ausbildungsphase zielgerichtet aufzugreifen und im Sinne eines kohärenten Theorie-Praxis-Transfers zusammenzuführen.

5.4.2 Potenziale des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* im Rahmen der Berliner Mentoringqualifizierung

Eine weitere Möglichkeit, die in FDQI-HU entwickelten inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine einzusetzen, stellt das Mentoring von Lehramtsstudierenden innerhalb des Praxissemesters durch bereits tätige Lehrkräfte dar. Ausgehend von den Bedarfen der Studierenden birgt die Verwendung der Lehr-Lern-Bausteine hier das Potenzial, ein adäquates Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schulentwicklung zu implementieren. Im Folgenden werden Zielsetzung und Ausbildungsinhalte der Berliner Mentoringqualifizierung und deren Evaluation skizziert, um daran anknüpfend die Einsatzmöglichkeiten der Lehr-Lern-Angebote für die dritte Phase der Lehrkräftebildung am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* zu diskutieren.

5.4.2.1 Zielsetzung, Ausbildungsinhalte und Evaluation der Mentoringqualifizierung

Ziele

Das 2016 etablierte *Berliner Modell des Praxissemesters* sieht vor, dass die Lehramtsstudent*innen aller vier Berliner Universitäten im Master ein Semester lang an einer Schule intensiv schulpraktische Erfahrungen sammeln (vgl. FU, HU, TU & UdK, 2018). Damit soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, bereits innerhalb ihres eher theoriebasierten Hochschulstudiums praktische Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtsstunden zu sammeln sowie erste Einblicke in die Perspektive zukünftiger Referendar*innen zu erhalten (vgl. Ophardt et al., 2019). Ein wesentliches Element des Praxissemesters stellt die Betreuung und Begleitung der Studierenden durch die sogenannten Mentor*innen dar: Allen Studierenden wird pro Fach eine an der jeweiligen Schule tätige Lehrkraft zur Seite gestellt (vgl. Körbs & Sternitzke, 2018). Diese soll zuvor an einer der Berliner Universitäten im Rahmen der sogenannten *Mentoringqualifizierung* – eine Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte der dritten Phase – auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.

Fachbezogene und übergreifende Aufgaben der Mentor*innen

Das Mentoring umfasst die gemeinsame Vor- und Nachbesprechung der Unterrichtsstunden, die die Studierenden im Rahmen ihres Praxissemesters selbstständig oder im Team-Teaching durchführen. Als Grundlage für die Unterrichtsvorgespräche dient die tabellarische Stundenverlaufsplanung, die die Studierenden im Voraus anfertigen. Darauf aufbauend wird die Stunde ko-konstruktiv von Mentor*in und Mentee im Detail geplant, wobei fachliche und didaktisch-methodische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden sollten. Neben der Planung und Durchführung von Unterricht kommt im Praxissemester der Unterrichtsreflexion eine wichtige Rolle zu: In den Unterrichtsnachgesprächen werten die Mentor*innen den durchgeführten Unterricht gemeinsam mit den Studierenden aus und beraten diese bezüglich ihrer weiteren

Kompetenzentwicklung. Dabei sollen auch Spezifika inklusiven Unterrichts und der pädagogische Umgang mit heterogenen Lerngruppen Gegenstand der Beratung sein.

Inhalte der Qualifizierung

Angesichts der komplexen Anforderungen an die Lernbegleitung der Studierenden (vgl. Ophardt et al., 2019) müssen die Mentor*innen umfassend geschult werden. Die modularisierte Berliner Mentoringqualifizierung beinhaltet neben zahlreichen Informationen zu den Bedingungen des Praxissemesters, zur Mentoringqualifizierung und zum Mentoring auch Module zu den Themen Gesprächsführung und fachspezifisches Unterrichtscoaching.⁷³ Das zugrundeliegende theoretische Konzept der Qualifizierung bildet das fachspezifische Unterrichtscoaching (vgl. Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011; Staub, 2004; Staub & Kreis, 2013). Im Vordergrund stehen hier die non-direktive Gesprächsführung und die damit einhergehenden Gesprächs- und Fragetechniken (vgl. Hennissen et al., 2008; Kreis, 2012), welche im Rahmen der Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen angewendet werden. Zusätzlich dazu werden u.a. Module zu fachdidaktischen Schwerpunkten, zu Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung und zu wissenschaftlichem Arbeiten angeboten (vgl. PSE, 2019).⁷⁴

Evaluation des Qualifizierungsangebots als Ausgangspunkt für den Einsatz inklusionssensibler Lehr-Lern-Bausteine

Um das Angebot der Berliner Mentoringqualifizierung zu evaluieren, wurden die Lehrkräfte ($N=329$, Humboldt-Universität Berlin, zweiter Durchgang des Berliner Praxissemesters) nach der Teilnahme an der Qualifizierung nicht nur um ihre Einschätzung zur Wirksamkeit der Qualifizierung gebeten (vgl. Ophardt et al., i.E.), sondern auch dazu befragt, welche weiterführenden Themen und Inhalte sie beispielsweise im Rahmen eines zusätzlichen Moduls als sinnvoll und hilfreich für ihren Unterricht sowie die Betreuung von Praxissemesterstudierenden erachten. Unter den genannten Themen für mögliche zusätzliche Module wurde das Thema *Klassenmanagement* mit 35,3% am häufigsten genannt (vgl. Abbildung 1).

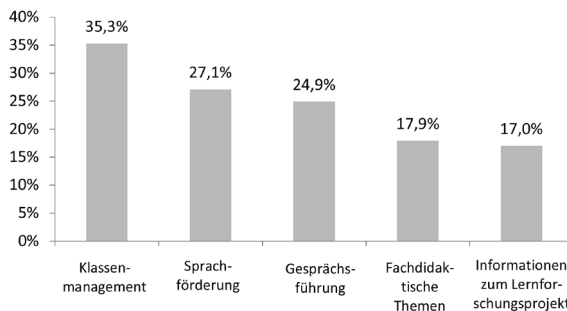


Abb. 1: Interesse an Vertiefungsthemen, die das Mentoring betreffen, $N=329$ Lehrkräfte

⁷³ Informationen zu den konkreten Anmeldeabläufen, zu Inhalten, Zeitumfang und beteiligten Fächern an der Humboldt-Universität Berlin sind online gesammelt unter <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/mentoring/mentoringquali>.

⁷⁴ Neben einer Einführung in allgemeine (fach-)didaktische Prinzipien werden die Grundlagen der Kompetenzorientierung, nicht zuletzt im Hinblick auf Bildungsstandards, und die Unterrichtsplanung fokussiert. Da die Studierenden im Rahmen des Praxissemesters ein eigenes Lernforschungsprojekt umsetzen, wird zusätzlich ein Modul „Wissenschaftliches Denken und wissenschaftliches Arbeiten“ angeboten.

Diese Ergebnisse spiegeln die Bedeutung von Wissen zum Thema Klassenführung als zentrales Reflexionsfeld im Kontext der Unterrichtsvor- und Nachbesprechungen sowie als notwendige Bedingung für das Gelingen von inklusivem (Fach-)Unterricht wider (vgl. Ophardt & Thiel, 2013). Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* stellt in diesem Kontext ein Angebot dar, das den Bedarfen angehender Mentor*innen gerecht wird, um die Studierenden im Praxissemester professionell zu begleiten und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten.

5.4.2.2 Adaptive Klassenführung als Inhalt der Mentoringqualifizierung

Auf Basis der theoretischen und praxisbezogenen Inhalte des Lehr-Lern-Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* kann ein entsprechendes Modul entwickelt werden, in dem angehende Mentor*innen Einblicke in die Merkmale inklusiver Klassenführung erhalten und somit ihre eigenen beruflichen Erfahrungen erweitern, um sie in der Betreuung ihrer Mentees praxisorientiert anzuwenden.

Hinsichtlich der Konzeption des Qualifizierungsangebots können die Phasen des Bausteins (siehe Anhang dieses Bandes) übernommen werden,⁷⁵ so dass sich die angehenden Mentor*innen zunächst über ihre eigenen Praxiserfahrungen und Vorstellungen zum Thema adaptive Klassenführung austauschen und nachfolgend – analog zum ursprünglichen Lehr-Lern-Baustein – einen theoretischen Input zum Thema Klassenführung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Unterrichtsprinzipien erhalten (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band). Dabei wird neben Strategien zur Regulation und Organisation von Unterricht vor allem der Aspekt der Kommunikation im Unterricht hervorgehoben (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170) sowie der Beitrag einer strukturierten Lernumgebung und eines positiven Klassenklimas für den Lernerfolg in heterogenen Lerngruppen beleuchtet (vgl. u.a. Decristan et al., 2016; Ophardt & Thiel, 2008). Dieser Input stellt für die Lehrkräfte somit nicht nur eine Vertiefung der von ihnen in Studium und Berufspraxis erworbenen Kenntnisse dar, sondern auch eine Erweiterung ihres Professionswissen um inklusionspädagogische Facetten.

Aufbauend auf dem inklusionstheoretischen Input wird im Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* ein Filmausschnitt eingesetzt, in dem eine dysfunktionale Schüler*innen-Lehrer-Interaktion⁷⁶ in einer Klasse mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft und sprachlicher Voraussetzungen gezeigt wird. Anhand dieser Sequenz kann über die Bedeutung von Klassenführungskompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens reflektiert werden. Ausgehend von den eigenen professionellen Erfahrungen werden methodisch-didaktische Handlungsalternativen zum Filmausschnitt entwickelt und diskutiert, um angehende Mentor*innen zunächst für Merkmale inklusiven Unterrichts zu sensibilisieren. In Erweiterung des für die Hochschullehre konzipierten Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* sollte sich im Rahmen der Mentoringqualifizierung eine Transferphase anschließen, in deren Zentrum die Übertragung des erworbenen Wissens auf die Beratungspraxis der Mentor*innen steht. So ist beispielsweise denkbar, dass die Mentor*innen selbst im Rahmen eines Orientierungsgesprächs gemeinsam mit ihren Mentees den Filmausschnitt analysieren und im ko-konstruktiven Dialog Handlungsalternativen erarbeiten. Die gemeinsam entwickelten und reflektierten Merkmale adaptiver Klassenführungskompetenz in heterogenen Lerngruppen sollten in den

75 Die Durchführungszeit des Bausteins in der Hochschullehre ist mit einer Minimalzeit von 45 Minuten angegeben. Im Kontext der Gesamtqualifizierung zum/zur Mentor*in ist diese Einheit demnach zeitlich gut integrierbar.

76 Im gezeigten Filmausschnitt aus „Entre les murs“ („Die Klasse“) handelt es sich um eine männliche Lehrkraft (zum Film siehe Beitrag 3.5 in diesem Band).

folgenden Unterrichtsplanungen zur Anwendung kommen und im Optimalfall auch in konkreten Unterrichtssituationen wirksam werden. Wie oben in ähnlicher Weise für die schriftlichen Stundenentwürfe im Vorbereitungsdienst skizziert, wäre es auch hier denkbar, die Vorgaben für die schriftlichen Stundenplanungen im Praxissemester um inklusionsbezogene Aspekte zu erweitern und somit den Blick sowohl der Lehramtsstudent*innen als auch ihrer Mentor*innen gezielt auf die Anforderungen von Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu lenken. Im Hinblick auf die Förderung adaptiver Klassenführungskompetenz bietet es sich an, Begründungen, etwa zu den gewählten Sozialformen oder Maßnahmen zur Störungsprävention – Rituale, Unterrichtsregeln etc. – einzufordern und die Studierenden diese unter inklusiven Unterrichtsprinzipien reflektieren zu lassen. Zudem können die im Baustein enthaltenen fach- und inklusionsbezogenen Aspekte adaptiver Klassenführung in den Unterrichtsnachgesprächen als Grundlage für die Reflexion darüber dienen, inwieweit die geplanten Maßnahmen zur Klassenführung tatsächlich geeignet waren bzw. deren Umsetzung gelungen ist.

Der Einsatz des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* im Rahmen der Mentoringqualifizierung knüpft hier also nicht nur an ein dezidiert von den Lehrkräften formuliertes Interesse an, sondern ermöglicht es auch, der Forderung nach fundierten inklusionsorientierten Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte nachzukommen. Herauszustellen ist dabei, dass das die aktuellen Diskurse zur adaptiven Klassenführung aufgreifende Format nicht nur auf die Weiterentwicklung der inklusiven Handlungskompetenz von praktizierenden Lehrkräfte selbst abzielt, sondern auch ihre Kompetenz fördert, zukünftige Lehrkräfte ko-konstruktiv bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion zu unterstützen.

5.4.3 Fazit und Diskussion

Um den Anforderungen professionellen Handelns in inklusiven Schulen gerecht zu werden, müssen praktizierende und zukünftige Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Unterrichtsgestaltung erwerben und stetig weiterentwickeln (vgl. KMK, 2011, S. 19f.; HRK & KMK, 2015). In diesem Beitrag wurde exemplarisch für Fachseminare des Vorbereitungsdienstes und für die Berliner Mentoringqualifizierung dargestellt, wie die im Rahmen des Projekts FDQI-HU konzipierten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung adaptiert werden können. Für den Vorbereitungsdienst konnte gezeigt werden, dass der Lehr-Lern-Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) an bereits formulierte Anforderungen der zweiten Ausbildungsphase anknüpft und diese um inklusionspädagogische Kriterien für die Erfassung allgemeiner und fachbezogener Lernvoraussetzungen erweitert. Für die dritte Phase der Lehrkräftequalifizierung konnte am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band) skizziert werden, wie bereits tätige Lehrer*innen in der Mentoringqualifizierung nicht nur selbst für inklusive Unterrichtsprinzipien sensibilisiert werden können, sondern diese Sensibilität auch für die Beratung der Studierenden fruchtbar machen können.

Die klare Verlaufsstruktur der Bausteine und die Bereitstellung konkreter Materialien erlauben eine praktikable und wissenschaftlich fundierte Implementierung inklusionsorientierter Qualifizierungsangebote, die im Hochschulkontext erprobt wurden, auch in den nachfolgenden Phasen des Lehrer*innenberufs. Das generelle Adaptionspotenzial der Bausteine (siehe Beitrag 4.3 in diesem Band) bietet so eine Möglichkeit, die zentralen Merkmale und Ziele inklusiven Unterrichts konsequent in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu verankern.

Literatur

- Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I. & Hertel, S. (2016). What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? A focus on students at risk. *Journal for educational research online* 8(1), S. 66–89.
- Frohn, J. (Hrsg.). (2017). *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>.
- Frohn, J. (2018a). Ausgangslage. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqj-hu/Inklusionsglossar/copy_of_ausgangslage. Zugegriffen 05.11.2019.
- Frohn, J. (2018b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqj-hu/Inklusionsglossar/copy_of_individuelle-kompetenzentwicklung. Zugegriffen 05.11.2019.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FU – Freie Universität Berlin, HU – Humboldt-Universität zu Berlin, TU – Technische Universität Berlin, UdK – Universität der Künste Berlin. (Hrsg.). (2018). *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium* (4., überarbeitete Aufl.). <https://pse.hu-berlin.de/de/studium/praktika/praxissemester/allgemeines/leitfaden-praxissemester-2018.pdf>. Zugegriffen 13.09.2019.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2018). Ausgangslage. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqj-hu/Inklusionsglossar/copy_of_ausgangslage. Zugegriffen 05.11.2019.
- Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? In *Schulverwaltung* 35(6), S. 169–172.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3(2), S. 168–186.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugegriffen 18.08.2019.
- Körbs, C. & Sternitzke, A. (2018). Mentoring im Praxissemester der Lehramtsausbildung – Konzeption der Mentoringqualifizierung der Humboldt-Universität zu Berlin. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. 10. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung* (S. 121–126). Bochum: Projekt Verlag.
- Krauskopf, K. & Frohn, J. (2018). Verbindungen etablieren – Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen. In A. Borowski, A. Ehler & H. Precht (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 307–319). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(1), S. 61–83.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugegriffen 09.08.2019.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf. Zugegriffen 18.08.2019.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen 18.08.2019.
- Liesch, A.-C. (2019). Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 107–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ophardt, D., Körbs, C., Brodesser, E., Schaumburg, H., Schultz, C.P., Terzer, E. & Wagner, S. (i.E.). Als Pilotprojekt erfolgreich – für das Praxissemester geeignet? Evaluation des Fachspezifischen Unterrichtacoachings in der Berliner Mentoringqualifizierung. In Zankel, S., Schulz, J. & Brouer, B. (Hrsg.), *Zusammenarbeit von schulischen Mentoren und Hochschulakteuren in der Lehrkräftebildung. Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. 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. 382–392). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion* (S. 96–111). Baltmannsweiler: Schneider.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin. (2017). *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst* (6., überarbeitete Aufl.). <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst>. Zugegriffen 18.08.2019.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin. (o.J.). *Ausbildungspläne der Berliner Fachseminare. Handreichung für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und deren Ausbilderinnen und Ausbilder*. <http://sps.be.lo-net2.de/info/infos/ausbildungsplan.pdf>. Zugegriffen 10.08.2019.
- Staub, F.C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(7), S. 113–141.
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtacoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13(1), S. 8–14.
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), S. 565–579.