

Kottmann, Brigitte; Pieper, Catania; Miller, Susanne
Das Projekt "Schule für alle". Einblicke in ein Patenschaftsprojekt der universitären Lehrerbildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 157 S. - (klinkhardt forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kottmann, Brigitte; Pieper, Catania; Miller, Susanne: Das Projekt "Schule für alle". Einblicke in ein Patenschaftsprojekt der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 157 S. - (klinkhardt forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321540 - DOI: 10.25656/01:32154; 10.35468/6137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321540>

<https://doi.org/10.25656/01:32154>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Brigitte Kottmann
Catania Pieper
Susanne Miller

Das Projekt „Schule für alle“

Einblicke in ein Patenschaftsprojekt
der universitären Lehrerbildung

Kottmann / Pieper / Miller

Das Projekt „Schule für alle“

Brigitte Kottmann
Catania Pieper
Susanne Miller

Das Projekt „Schule für alle“

Einblicke in ein Patenschaftsprojekt
der universitären Lehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

“We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).”

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial 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>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, info@klinkhardt.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Brigitte Kottmann.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6137-3 digital

doi.org/10.35468/6137

ISBN 978-3-7815-2681-5 print

Zusammenfassung

Das Projekt „Schule für alle“ ist bereits seit 1994 fester Bestandteil der Lehrer:innenbildung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Es handelt sich um ein Patenschaftsprojekt bzw. Schüler:innenhilfeprojekt, wie sie an zahlreichen Universitäten in unterschiedlichen Formen angeboten werden.

Im Projekt „Schule für alle“ begleiten Lehramtsstudierende – in der Regel Studierende des Lehramts für die Grundschule oder für die Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik – über zwei Semester ein Grundschulkind, das von Bildungsbenachteiligung betroffen ist. In dieser Patenschaft liegen Potenziale, von denen sowohl die teilnehmenden Studierenden als auch in besonderem Maße die Schülerinnen und Schüler profitieren können. Dieses Buch konkretisiert die Rahmenbedingungen und Inhalte der Projektkonzeption entlang der theoretischen, strukturellen und praxisbezogenen Ausrichtung und bezieht die Perspektiven der verschiedenen Akteurinnen und Akteure ein.

Die Projektidee ist seit 30 Jahren nahezu unverändert aktuell – angesichts der gegenwärtigen Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien und des massiven Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungs(miss)erfolg vielleicht sogar aktueller denn je (vgl. Stanat u. a. 2022; McElvany u. a. 2023). Im Rahmen der im Jahr 2015 seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der BRD initiierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde das Projekt „Schule für alle“ in der Zeit von 2016 bis 2023 als Teilmaßnahme des Bielefelder Projekts ^{Bi:Professional} systematisch begleitet und erforscht. Dies ermöglicht Einblicke in verschiedene Lehr- und Forschungsaktivitäten, lässt die am Projekt Beteiligten selbst zu Wort kommen und zeigt punktuelle Einblicke in deren Erfahrungen.

Ziele dieser Publikation bestehen darin, die theoretische Grundlegung, die praxisorientierte Konzeption und Umsetzung der fallbasierten Projektarbeit sowie deren Potenziale aufzuzeigen:

Erstens wird angestrebt, das Projekt „Schule für alle“ umfassend zu dokumentieren. Das bedeutet, dass die inhaltlichen und organisatorischen Aspekte, der konkrete Ablauf sowie die Rollen und Aufgaben der beteiligten Personengruppen systematisch dargestellt werden. Die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden, die sowohl schulische als auch außerschulische Schwerpunkte umfasst und über die eine kontinuierliche individuelle Förderung der Kinder gewährleistet wird, ist zentrales Strukturmerkmal des Projekts „Schule für alle“. Zweitens präzisiert die Projektdokumentation die zugrundeliegende theoretische Konzeption, die sich gemäß der Projektbezeichnung „Schule für alle“ an der „Grundschule als Schule für alle Kinder“ orientiert. Dazu gehören auch Fragen der Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte: Die teilnehmenden Studierenden profitieren in hohem Maße von den Einblicken, Erfahrungen und Theorie-Praxis-Reflexionen. Sie werden für die Heterogenität von Lerngruppen und Lebensbedingungen, aber auch für selektive Strukturen, diskriminierende Praktiken und mögliche Folgen von Bildungsbenachteiligung sensibilisiert. Drittens können über die Dokumentation andere Universitäten oder Organisationen ermutigt und darin unterstützt werden, ähnliche Patenschaftsprojekte zu konzipieren und anzubieten. Die detaillierte Vorstellung der Projektkonzeption dient somit auch dem Verfügbarmachen für andere (universitäre) Standorte im Sinne eines nachhaltigen Wissensmanagements.

Abstract

The project “Schule für alle” is a mentoring project of the Faculty of Educational Science at Bielefeld University, which has been running for 30 years and makes significant contributions to university teacher training as well as support for primary school children.

For students, it combines practical experiences with theoretical reflection and raises awareness of educational disadvantages. The individual case work enables primary school pupils to receive individual and personalized support for school-related and extracurricular content and activities based on a trusting relationship.

Taking into account theoretical and empirical findings, this publication explains the conducive and supportive framework conditions of the project concept for both groups: students and children, based on content-related and structural orientations. The aim of this project documentation is to provide the theoretical foundation, the practice-oriented conception and the implementation of case-based project work, as well as its potential for the various groups involved.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Lehrer:innenbildung für die Grundschule als Schule für alle Kinder	13
2.1	Die Grundschule als Schule für alle Kinder im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion	13
2.2	Universitäre Lehrer:innenbildung: Schulische Praxisphasen und Patenschaftsprojekte	20
2.3	Fallarbeit in der universitären Lehrer:innenbildung	25
2.3.1	Formen, Modi und Ausprägungen der Fallarbeit	25
2.3.2	Ziele und Potenziale der Fallarbeit	27
3	Konzeptionelle Grundlagen und Evaluation des Projekts „Schule für alle“	35
3.1	Ausgangslage und leitende Grundgedanken	38
3.2	Unmittelbare und langfristige Zielsetzungen	40
3.3	Einblicke in die Projektevaluation	41
4	Chronologie des Projekts „Schule für alle“	47
4.1	Vorbereitende Schritte	47
4.2	Die Phase des Kennenlernens	49
4.3	Die Phase des Einstiegs	50
4.4	Die Phase der intensiven Kooperation	52
4.5	Die Phase des Abschieds	56
5	Universitäre Verankerung und Begleitung	59
5.1	Curriculare Verortung	59
5.2	Universitäres Begleitseminar	61
5.2.1	Struktureller Aufbau des Seminars	63
5.2.2	Inhaltlicher Aufbau des Seminars	65
5.3	Rechtliche Grundlagen	66
6	Potenziale, Ressourcen und Barrieren	67
6.1	Synergieeffekte für alle Personengruppen	67
6.2	Schwierigkeiten und Barrieren im Projektverlauf	77
6.3	Umgang mit der Corona-Pandemie	88
7	Perspektiven und Erfahrungen aus dem Projekt	91
7.1	Perspektiven von Lehramtsstudierenden	91
7.1.1	Erfahrungen von Anna	91
7.1.2	Erfahrungen von Lea	94
7.1.3	Erfahrungen von Iris	96
7.1.4	Erfahrungen von Sophia	99

7.2	Perspektiven von Kindern	102
7.2.1	Erfahrungen von Liam	102
7.2.2	Erfahrungen von Timur	103
7.2.3	Erfahrungen von Philip	104
7.2.4	Erfahrungen von Melik	104
7.3	Perspektiven von Lehrkräften	105
7.3.1	Erfahrungen von Frau Schmidt	106
7.3.2	Erfahrungen von Herrn Müller	108
7.4	Perspektive der ehemaligen Studentin Nikola Meinholz	111
8	Fazit	117
	Verzeichnisse	119
	Veröffentlichungen im Rahmen des Projekts	119
	Literaturverzeichnis	122
	Abbildungsverzeichnis	130
	Tabellenverzeichnis	130
	Materialien und Projektdokumentationen	131
A	Einverständniserklärung (Eltern / Erziehungsberechtigte)	132
B	Schweigepflichtserklärung (Studierende im Rahmen des Projekts „Schule für alle“)	133
C	Erstgespräch: Gesprächsleitfragen / Protokollbogen	134
D	Zwischengespräch: Gesprächsleitfaden	137
E	Abschlussgespräch: Gesprächsleitfaden	140
F	Einzelfallgespräche: Gesprächsleitfaden	143
G	Projektverlauf für die Studierenden in der Jahresübersicht	146
H	Projektverlauf für die teilnehmenden Studierenden	148
I	Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder	149
J	Projektverlauf für die teilnehmenden Lehrkräfte	150
K	Projektverlauf für die Projektleitung	151
L	Beispiele der individuellen Förderung	152
M	Elternbrief „Bunter Nachmittag“	156
	Autorinnenangaben	157

1 Einleitung

Das Projekt „Schule für alle“ ist bereits seit dem Jahr 1994 fester Bestandteil der Lehrer:innenbildung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Im Projekt „Schule für alle“ begleiten Lehramtsstudierende – in der Regel sind es Studierende des Lehramts für die Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik – über zwei Semester ein Grundschulkind, das von bildungsbezogenen Benachteiligungsfaktoren betroffen ist. In dieser Patenschaft liegen Potenziale, von denen sowohl die teilnehmenden Studierenden als auch in besonderem Maße die Schulkinder profitieren. Ein Ziel des Projekts ist es, durch die kontinuierliche Begleitung und Förderung des teilnehmenden Kindes dessen schulische Leistungen, Bildungschancen und Partizipationsmöglichkeiten zu verbessern. Dabei sollen auch Interessen, soziale Kompetenzen und resilienzbegogene Schutzfaktoren des Kindes gestärkt werden. Übergeordnet zielt das Projekt auf die Vermeidung einer Kategorisierung des Kindes als sonderpädagogisch förderbedürftig, die eine besonders gravierende schulische Selektionsmaßnahme darstellt.

Ein weiteres Ziel lag und liegt in der Umsetzung einer qualitätsvollen Lehramtsausbildung, vor allem im Primarbereich. Die Projektinitiatorin Dagmar Hänsel drückt es so aus, dass insbesondere durch universitär begleitete Praxiserfahrungen im Studium auch ein wechselseitiger Zugewinn für Schulen und Universitäten sowie der Aufbau von regionalen Netzwerken entstehen kann (vgl. Hänsel 1996). Dabei sollen angehende Lehrkräfte u. a. für selektive Strukturen in der Schule sensibilisiert werden, die mit Bildungsungerechtigkeit zusammenhängen. Es findet eine intensive Theorie-Praxis-Reflexion statt: Die Lehramtsstudierenden setzen sich auf der theoretischen Ebene mit Formen von Didaktik und Diagnostik auseinander, die sie wiederum unmittelbar in ihrer eigenen praktischen Arbeit mit dem Kind erproben und anwenden können. In der universitären Begleitung der Studierenden wird neben der Wissensvermittlung die Entwicklung einer reflexiven Haltung der angehenden Lehrkräfte in den Fokus gesetzt sowie die Ausbildung bzw. Vertiefung einer wertschätzenden und stärkenorientierten Perspektive auf die Kinder (vgl. Prengel 2019, 71). Dabei steht ein inklusiver Grundgedanke im Vordergrund, der die Frage nach Partizipation und Bildungsgerechtigkeit stellt und bildungsrelevante Benachteiligungsfaktoren aufzeigt sowie hinterfragt (vgl. Pieper & Kottmann 2020, 313). Das Projekt „Schule für alle“ ist ein Patenschaftsprojekt bzw. ein Schüle:innenhilfeprojekt,¹ wie es sie in vielfältigen Ausgestaltungsformaten an universitären Standorten gibt bzw. gab.²

Qualitative und quantitative Analysen zur Evaluation des Projekts verweisen auf die zahlreichen Potenziale für die teilnehmenden Kinder und Studierenden; beispielsweise im Sinne einer Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität und eine Sensibilisierung für Bildungsbenachteiligungen (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 80; Kottmann & Pieper 2020, 247). Im Rahmen, der im Jahr 2015 seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der BRD initiierten Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte das Projekt „Schule für alle“ in der Zeit von 2016 bis 2023 als Teilmaßnahme des Bielefelder

1 Im Folgenden werden die Bezeichnungen ‚Patenschaftsprojekt bzw. ein Schüle:innenhilfeprojekt‘ synonym verwendet.

2 Das „Projekt K – Kasseler Schülerhilfeprojekt“ an der Universität Kassel (1993), das Programm „SALAM – Spielen, Austausch, Lernen, Achtsam, Miteinander“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2007) oder das Projekt „GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden“ an der Universität Koblenz-Landau (2015), stehen hier exemplarisch für Projekte dieser Art.

Projekts Bi^{Professional} systematisch begleitet und erforscht werden, sodass konkrete Einblicke in verschiedene Lehr- und Forschungstätigkeiten geboten werden können.³

Intention dieser Veröffentlichung ist es, die konkrete Praxis der fallbasierten Projektarbeit darzustellen und darüber hinaus Ideen und Hinweise zu geben, wie ein solches Projekt übergreifend für die Lehramtsausbildung genutzt und entsprechend in das Curriculum integriert werden kann. Dafür werden das Konzept des Projekts „Schule für alle“ vorgestellt und Erfahrungen der verschiedenen Akteur:innen und konkrete Beispiele der Projektarbeit dargestellt. In den einzelnen Kapiteln werden zur Konkretion exemplarisch unterschiedliche Daten und Materialien integriert, z. B. Interviewpassagen, Auszüge aus Praktikumsberichten, Ergebnisse aus Seminarsitzungen etc., um die jeweiligen Personengruppen selbst zu Wort kommen zu lassen und darüber punktuelle Einblicke in die jeweiligen Erfahrungen zu bieten. Ausgehend von einer Lehrer:innenbildung für die Grundschule als Schule für alle Kinder (Kapitel 2) werden einzelne Bausteine des Projekts „Schule für alle“ herausgearbeitet. Zunächst erfolgen Ausführungen zum gesetzlichen Versprechen der Grundschule, eine Schule für alle Kinder zu sein. Der Funktionslogik des deutschen Bildungssystems folgend, wird Lehrer:innenhandeln vor allem im Dilemma von Förderung und Selektion gerahmt. Ein professioneller Umgang mit dieser Antinomie stellt in diesem Kapitel einen zentralen Bezugspunkt dar, an den professionstheoretische Fragestellungen unmittelbar anknüpfen. Diese werden (auch) vor dem Hintergrund der Projektstruktur diskutiert. Unter dem Schwerpunkt von schulischen Praxisphasen wird dann auf die universitäre Lehrer:innenbildung eingegangen und die strukturelle und curriculare Verankerung des Projekts „Schule für alle“ als außerschulisches Berufsfeldpraktikum dargelegt. Abschließend wird die Fallarbeit als ein methodisch-didaktischer Bestandteil der universitären Lehrer:innenbildung näher beschrieben. In diesem Zusammenhang werden u. a. Professionalisierungspotenziale für Lehramtsstudierende erläutert. Das dritte Kapitel titelt „Konzeptionelle Grundlagen und Evaluation des Projekts „Schule für alle““, hier werden die Zielsetzungen des Projekts argumentiert. Außerdem werden Einblicke in projektspezifische Forschungs- und Evaluationstätigkeiten geboten sowie die zur Illustration dienenden Materialien verortet. Im vierten Kapitel wird das Projekt „Schule für alle“ chronologisch entlang seiner fünf einzelnen Phasen beschrieben. Neben inhaltlichen und strukturellen Aspekten werden auch personenspezifische Aufgaben und Pflichten aufgegriffen. Die universitäre Verankerung und Begleitung (Kapitel 5) wird über die modulare Verortung seit Projektbeginn bis zum jetzigen Zeitpunkt erläutert, Veränderungen im Zeitverlauf waren durch geänderte gesetzliche Vorgaben und Studienmodelle erforderlich. Ein besonderes Merkmal des Projekts ist die enge universitäre Begleitung, u. a. in Form eines wöchentlich stattfindenden Seminars, das anschließend (auch) mithilfe exemplarischer Materialien in seinem strukturellen und inhaltlichen Aufbau beschrieben wird. Die rechtlichen Grundlagen bilden eine wesentliche Voraussetzung für einen abgesicherten Projektablauf, diese werden für die teilnehmenden Lehramtsstudierenden, die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten sowie für die teilnehmenden Schulen ausgeführt. Das sechste Kapitel berichtet über Potenziale, Ressourcen und Barrieren des Projekts „Schule für alle“, die über die Jahrzehnte hinweg wiederkehrend wahrgenommen werden konnten. Dabei gehen wir auch auf die besondere Situation während der Corona-Pandemie ein. Einzelne Handlungsstrategien –

3 Das diesem Buch zugrunde liegende Vorhaben Bi^{Professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Projektleiterinnen waren Prof. Dr. Brigitte Kottmann und Prof. Dr. Susanne Miller, Catania Pieper war die wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt.

vor allem der Studierenden – werden in diesen Ausführungen konkretisiert. Das siebte Kapitel zeichnet exemplarische Perspektiven und Erfahrungen nach. Um diese möglichst breit abbilden zu können, werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt und mittels verschiedener Datenmaterialien ebenso vielfältige wie authentische Einblicke gegeben. Dieser Zugang illustriert projektspezifische Erfahrungen von den Lehramtsstudierenden, den teilnehmenden Kindern sowie den projektbegleitenden Lehrkräften. Über zusammenfassende Interviewpassagen kommen die einzelnen Personengruppen jeweils selbst zu Wort; zudem werden auch personengruppenübergreifende Einblicke geboten. Ein Fazit versucht, aus der retrospektiven Betrachtung zukünftig notwendige Aufgaben und Anforderungen zu entwickeln. Nicht zuletzt werden auch projektspezifische Desiderata thematisiert (Kapitel 8). In Kapitel neun werden Publikationen aus dem Projekt aufgelistet sowie eine Auswahl an Bachelor- und Masterarbeiten exemplarisch benannt, die – zumeist aus der konkreten pädagogischen Tätigkeit heraus – projektspezifische Fragestellungen bearbeitet haben. Die chronologische bzw. alphabetische Aufzählung soll einen Einblick geben, welche Fragestellungen beispielsweise in und durch Patenschaftsprojekte(n) bearbeitet werden können. Insgesamt möchten wir durch die mehrperspektivische Darstellung des Projekts „Schule für alle“ die Anregung zur kritischen Auseinandersetzung und zum Austausch sowie zur Weiterentwicklung des Konzepts der Patenschaftsprojekte geben.

Diese Veröffentlichung wäre nicht möglich ohne das Engagement der beteiligten Studierenden, die über viele Semester und Jahre ein großes Interesse an der Projektarbeit zeigten und sich in der Mehrheit deutlich über das curricular geforderte Maß hinaus für *ihre* Projektkinder einsetzten. Sie haben den Kindern mit Zuverlässigkeit, Kontinuität und kreativen Ideen zur Seite gestanden und haben sich größtenteils auch von (vermeintlichen) Misserfolgen oder Barrieren nicht entmutigen lassen. Dafür möchten wir uns ausdrücklich bedanken! Wir danken insbesondere auch den Studierenden, die mit Fallstudien und Praktikumsberichten sowie empirischen Erhebungen im Rahmen von Abschlussarbeiten diese Veröffentlichung unterstützt haben. Dank ihrer Bereitschaft können wir die verschiedenen Perspektiven der Akteursgruppen datengestützt abbilden.

Ebenso haben wir in den 30 Jahren des Projekts viele Kinder und Familien kennengelernt, die den Studierenden viel Vertrauen entgegengebracht haben. Die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Schulen sind dem Projekt kooperativ begegnet und haben sich Zeit genommen, ihren Unterricht und ihre Klassenräume dafür geöffnet. Sowohl zwischen den Kindern und den Studierenden als auch zwischen den Studierenden und vielen Lehrkräften sind kooperative Arbeitsbeziehungen und oft Freundschaften entstanden.

Auch für uns als Vertreterinnen der universitären Lehrer:innenbildung ist das Projekt eine außerordentlich gewinnbringende Form der Kooperation. Wir bedanken uns bei allen Beteiligten herzlich für die informativen und lehrreichen Einblicke in die schulische Praxis, die überaus zahlreichen Gespräche und die ambitionierte und produktive Zusammenarbeit!

2 Lehrer:innenbildung für die Grundschule als Schule für alle Kinder

Das Projekt „Schule für alle“ verdankt seinen Namen dem Anspruch der Grundschule, Schule für alle Kinder zu sein. Dieser wird kurz auf der Basis seiner gesetzlichen und disziplinären Grundlagen vorgestellt, um dann aber den Blick auf das Nichterfüllen dieses Anspruchs und auf die damit zusammenhängenden Systemlogiken, aber auch auf die Professionalisierungsnotwendigkeiten zu richten, denen sich das Projekt verpflichtet sieht.

2.1 Die Grundschule als Schule für alle Kinder im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion

Die Grundschule als gemeinsame Institution für alle Kinder blickt mit ihrem Gründungsdatum von 1919 mittlerweile auf eine über 100-jährige Geschichte zurück (vgl. Götz u. a. 2024). Ihr genuines Merkmal ist, dass sie sich als eine Schule für alle Kinder versteht, allen Kindern eine grundlegende Bildung vermitteln will und sich dabei demokratischen und (reform-)pädagogischen Prinzipien verpflichtet sieht (vgl. Grundschulverband 2019; Nikolai & Helbig 2019, 293). Zahlreiche Studien zeigen jedoch auf, dass dieser Anspruch in der konkreten Schulpraxis nicht immer in einer zufriedenstellenden Weise umgesetzt wird (z. B. aktuell IQB (vgl. Stanat u. a. 2022), IGLU (vgl. McElvany u. a. 2023)). Konkret zeigt sich diese Bildungsungleichheit bspw. in der Überrepräsentation von Schüler:innen aus sozial benachteiligten Gruppen an Haupt- und Förderschulen sowie deren Unterrepräsentation an Gymnasien: „[A]uch bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Fähigkeiten [hängen, d. A.] Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten am Ende der Grundschulzeit (...) substantiell mit der sozialen Herkunft zusammen“ (Stubbe u. a. 2023, 246).

Obwohl seit Jahrzehnten auf diesen Missstand aufmerksam gemacht wird und eine Verbesserung der bildungsbezogenen Chancengleichheit im deutschen Schulsystem regelmäßig und nachdrücklich eingefordert wird, sind Schulen nach wie vor weit davon entfernt, einen Beitrag zur Milderung eben dieser schulbezogenen Bildungsungleichheit zu leisten oder diese aufzubrechen (vgl. Reiss u. a. 2019), woraus sich zum einen Spannungsfelder, zum anderen Konsequenzen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen bzw. die universitäre Lehrer:innenbildung ergeben.

Lehrer:innen sind mit antinomischen und teils dilemmatischen Ansprüchen konfrontiert: Sie handeln in der Funktionslogik von Schule und bewegen sich in einem unauflösbaren Spannungsmoment von Förderung und Selektion (vgl. Fend 2006).⁴ Auf der einen Seite hat die Institution

4 Diese antinomische Gegebenheit (vgl. Helsper 1996, 2022) besteht bereits seit Beginn der Geschichte der Grundschule (vgl. Fölling-Albers 2019, 486). Zwar gilt der Artikel 146 der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 als Geburtsstunde der Grundschule: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend (...)“ (zitiert nach Nave 1961, 166). Gleichwohl waren Kinder mit Beeinträchtigungen gemäß dem Reichsschulgesetz von 1920 von Beginn an ausgeschlossen und wurden separiert beschult. Zum anderen gehörte und gehört nach wie vor die Selektionsaufgabe zu den Funktionen von Grundschule, d. h. durch die Vergabe von Noten und Zeugnissen erfolgt ein Beitrag zum Fortbestand der schulischen Leistungshierarchie (vgl. Kottmann & Miller 2014; Amrhein 2014; Kottmann & Miller 2017).

Schule eine Qualifikationsfunktion, in der die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zentral ist, die für die spätere ökonomische Teilhabe an der Gesellschaft relevant sind. Auf der anderen Seite ist sie mit ihrer Allokationsfunktion der Reproduktion der Sozialstruktur verpflichtet. Somit stehen Lehrer:innen u. a. vor der Aufgabe, in heterogenen Gruppen alle Kinder bestmöglich individuell zu fördern, sich dabei aber an ‚gleichen‘ Bewertungsmaßstäben orientieren zu müssen (vgl. Teumer 2012), was in der derzeitigen Struktur des Bildungssystems schulische Selektionsmaßnahmen mit sich bringt. Weil also das deutsche Bildungssystem vorrangig auf die Herstellung vermeintlich leistungshomogener Gruppen ausgerichtet und somit (auch) auf Selektion angelegt ist, gleichzeitig aber auch der gesellschaftlichen Aufgabe der Inklusion im Bildungswesen (UN-BRK) gerecht werden soll, liegt hier qua Schullogik ein institutionell inhärentes Grundsatzproblem vor. Die Lehrer:innen agieren in den strukturellen Dilemmata von Förderung und Selektion bzw. Inklusion und Exklusion, welche Helsper (1996, 2022) auch im Rahmen der Antinomien des Lehrer:innenhandelns aufzeigt.

In der Schulpraxis können verschiedene Maßnahmen schulischer Selektion greifen, von denen im Folgenden eine Auswahl dargestellt wird, die bereits während der Grundschulzeit erfolgen (können): *Erstens* die Wiederholung einer Klasse, *zweitens* die Markierung als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ sowie *drittens* die Übergänge zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I. Als *viertes* wird die ungleiche Kompetenz- und Leistungsentwicklung aufgegriffen, die in diesem Kontext relevant ist.

(1) Lange Zeit galten *Klassenwiederholungen* als selektierendes Instrument im schulischen Alltag im Sinne einer „nachträglichen Anpassung zwischen Leistungsvoraussetzungen und -anforderungen“ (Bildungsbericht 2018, 95) und wurden zu diesem Zweck angewandt. Allerdings betonte bspw. Tillmann (2008, 34) u. a. als Reaktion auf die durch die erste PISA-Studie aufgedeckten Disparitäten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001), dass Aspekte der sozialen Herkunft der Kinder sich bei der Nichtversetzung stärker auswirken als die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Mittlerweile werden Klassenwiederholungen überaus kritisch diskutiert, da sich gezeigt hat, dass sie keinen nachhaltigen positiven Effekt auf den individuellen Lern- und Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen haben, sondern eher negative psychische und soziale Folgen sowie zudem einen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand bedeuten. Klassenwiederholungen werden zunehmend als kritisches Lebensereignis für die Kinder und Jugendlichen verstanden, sodass die Maßnahme der Nichtversetzung in der Konsequenz bereits in fünf Bundesländern gänzlich abgeschafft wurde, obwohl sie grundsätzlich nach wie vor ein Steuerungsinstrument im deutschen Bildungssystem darstellt. Im Bildungsbericht (2018, 96) wurde bereits von einem Rückgang von 3,6 % (im Jahr 2006) auf 2,7 % (im Jahr 2016) berichtet. Aus dem Bericht des Statistischen Bundesamts (2022) kann für das Land NRW für das Schuljahr 2021/2022 entnommen werden, dass im Primarbereich der Anteil der Schüler:innen, die eine Klasse wiederholten, bei 1,2 % liegt, es im Vergleich häufiger in der dritten (1,7 %) als in der vierten (0,6 %) Klasse zu Wiederholungen kommt und Jungen (1,2 %) etwas häufiger betroffen sind als Mädchen (1,1 %). Ältere Studien zeigen bezogen auf den Bildungsverlauf zudem, dass Schüler:innen, die bereits in der Grundschule eine Klasse wiederholen, eine deutlich geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung bzw. den Übergang zum Gymnasium haben und so bereits Weichen für den Übergang gestellt werden (vgl. Bellenberg 1999, 60).

(2) Zu fast jedem Zeitpunkt in der Schullaufbahn können Kinder durch ein *Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf* als ‚Sonderpädagogisch förderbedürftig‘ markiert wer-

den.⁵ Gerade diese Etikettierung erweist sich für die Bildungsbiografie eines Kindes als besonders folgenreich und stellt eine Zäsur dar, weil sie die Kinder in der Regel für die restliche Schullaufbahn begleitet und nur in den seltensten Fällen zurückgenommen wird (vgl. Kottmann 2006). Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 nimmt die Zahl der Etikettierungsverfahren sogar zu. Im Jahr 2020 wurden insgesamt 7,7 % aller Schüler:innen in Deutschland als sonderpädagogisch förderbedürftig markiert (=Förderquote), der Anteil lag im Jahr 1998 noch bei 4,4 %, 2008 bereits bei 6,0 % und 2018 bei 7,4 %. Zwar kann festgehalten werden, dass mittlerweile knapp die Hälfte der als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostizierten Schüler:innen an einer allgemeinen Schule unterrichtet wird (vgl. Bildungsbericht 2022, 129), aber die Exklusionsquote, d. h. der Anteil an Schüler:innen, die nach wie vor an Förderschulen separiert werden, stabil geblieben ist. Sie stagniert auf vergleichsweise hohem Niveau (vgl. Steinmetz u. a. 2021). Insgesamt liegen erhebliche Differenzen bei den Förderquoten vor. Sowohl zwischen den einzelnen Ländern (z. B. liegt in NRW die Förderquote im Schuljahr 2020/2021 bei 8,7 %) als auch bezüglich der einzelnen Förderschwerpunkte (z. B. in NRW Sprache (37 %), geistige Entwicklung (25 %), emotionale und soziale Entwicklung (14 %), körperliche und motorische Entwicklung (11 %), Lernen (7 %), Hören (4 %) und Sehen (2 %), deren Inklusionsanteile abermals variieren), sodass vertiefende Blicke nötig sind⁶ (vgl. Bildungsbericht 2022, 129ff.). Auch bei der konkreten Entscheidung zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) scheinen nicht nur objektive Faktoren zu wirken, wenn bspw. doppelt so häufig Schüler im Vergleich zu Schülerinnen an eine Förderschule überwiesen werden (vgl. Bildungsbericht 2018, 103). Auch in Bielefeld, dem Standort des Projekts „Schule für alle“, sind es mehr männliche (9,1 %) als weibliche (4,1 %) einzuschulende Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Stadt Bielefeld: Lernreport 2018, 63).⁷ Insbesondere bei den Schüler:innen, die mit einem SPF mit dem Förderschwerpunkt Lernen etikettiert werden, kumulieren multiple Risikolagen, d. h. eine überproportional häufige Herkunft aus einem soziokulturell benachteiligten Milieu und armen Familien (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016). Miller (2017, 272) titelt entsprechend „Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule“. Die Kinder und/oder ihre Familien weisen zudem häufig einen Migrationshintergrund auf, was auf Prozesse institutioneller Diskriminierung schließen lässt (vgl. Gomolla & Radtke 2009; Gasterstädt u. a. 2020). Schüler:innen mit einem SPF mit dem Förderschwerpunkt Lernen erzielen demgegenüber an allgemeinen Schulen bessere Leistungen und erreichen häufiger einen Schulabschluss (vgl. Wocken 2007, zsf. Hollenbach-Biele & Klemm 2020).

(3) Darüber hinaus sind es die unterschiedlichen Empfehlungen und *Übergänge zur weiterführenden Schule*, die sich am Ende der Grundschulzeit entscheidend auf die Bildungsbiografien auswirken. Auch bei dieser Form der schulischen Selektion, die in NRW nach Klasse 4 erfolgt,

5 In der gesetzlichen Grundlage, der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung NRW (AO-SF) wird seit 2013 der Begriff „Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ verwendet, den wir synonym zum Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwenden (MSW, NRW 2013).

6 Beispielsweise „unterscheiden sich die Länder auch 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention u. a. darin, inwieweit das gemeinsame Lernen rechtlich Vorrang hat, wer auf Basis welcher Diagnoseverfahren über Förderschwerpunkt und -ort entscheidet und wie die Ressourcenallokation erfolgt. Entsprechend groß sind die Länderunterschiede sowohl mit Blick auf die Quote sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen als auch ihrer Verteilung auf Regelschulen oder auf eigenständige Förderschulen, deren Anzahl sich in den meisten Ländern nur wenig verringert hat“ (Bildungsbericht 2022, 162).

7 Mit Bezug auf das Projekt „Schule für alle“, das regional in der Stadt Bielefeld ansässig ist, werden auch Daten aus Bielefeld berichtet um darzustellen, dass sich die allgemeinen Zusammenhänge ebenfalls im spezifischen Projektfeld wiederfinden.

zeigen sich Ungleichheitsprozesse, in denen sich die soziale Herkunft der Schüler:innen erheblich auswirkt (vgl. Dumont u. a. 2014). Auch wenn in NRW der Elternwille bei der Wahl der weiterführenden Schule entscheidend ist, sind die Übergangsempfehlungen der Grundschullehrkräfte von hoher Relevanz und auch bei gleichen Leistungen von sozialen Herkunftsaspekten der Kinder beeinflusst (vgl. Stubbe u. a. 2023).

Diese selektiven Zusammenhänge wurden bereits in den 1970er-Jahren herausgearbeitet (vgl. Klemm 2008, 21). In vergleichbarer Weise wird im Bildungsbericht (2020, 115) nach wie vor von „erheblichen sozialen Disparitäten beim Übergang“ berichtet. Ergebnisse des Chancenmonitors 2023 zeigen, dass

„die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, bei 21,5% [liegt], wenn ein Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil ohne Abitur aus dem untersten Einkommensviertel und mit Migrationshintergrund aufwächst. Im Gegensatz dazu liegt sie bei 80,3 %, wenn das Kind mit zwei Elternteilen mit Abitur aus dem obersten Einkommensviertel und ohne Migrationshintergrund aufwächst“ (Wößmann u. a. 2023, 33).

Laut Angaben des statistischen Bundesamtes (2022) ist die Situation in NRW der von Wößmann u. a. berichteten vergleichbar. Hier besuchen bspw. etwa 40 % der Schüler:innen ein Gymnasium. In der Stadt Bielefeld zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, wenn bildungsrelevante soziale Belastungen und Gymnasialempfehlungen deutliche Segregationstendenzen aufweisen (vgl. Stadt Bielefeld: Lernreport 2018, 84f.). Auch lokal führen offensichtlich hohe bildungsrelevante soziale Belastungen dazu, dass weniger Gymnasialempfehlungen ausgesprochen werden (ebd., 83).

(4) Hinsichtlich der *Kompetenz- und Leistungsentwicklung* von Kindern und Jugendlichen zeigen sich selektive bzw. Bildungsungleichheit begünstigende und gleichzeitig verschärfende Entwicklungen, aktuell z. B. wieder für die Lesekompetenz (vgl. Weis u. a. 2019; Stanat u. a. 2022; McElvany u. a. 2023). Internationale Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS oder auch IGLU verweisen immer wieder auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen, welcher im deutschen Schulsystem – im Vergleich zu anderen Ländern – besonders deutlich ausgeprägt ist (vgl. Euen u. a. 2015; Hußmann u. a. 2017; Reiss u. a. 2019; Stanat u. a. 2022; McElvany u. a. 2023). Wie bereits angedeutet, bestätigt sich das bereits mehrfach empirisch herausgearbeitete Muster, dass bestimmte Kinder bei schulischen Selektionsmechanismen überrepräsentiert sind, also nicht alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Maße an Bildungszugängen und daran anknüpfenden Bildungschancen partizipieren (können) (vgl. Müller & Ehmke 2016, 311). Im Bildungsbericht (2022, 162) wird dazu resümierend festgehalten:

„Schüler:innen aus benachteiligten sozialen Lagen sind weiterhin sowohl im Schulbesuch als auch im Abschlusserwerb deutlich häufiger am unteren Ende des schulischen Qualifikationsspektrums vertreten als Schüler:innen aus besser gestellten Elternhäusern“.

Dieses Ergebnis weist auf die Notwendigkeit bildungspolitischer Konsequenzen und struktureller Veränderungen hin, da in einem meritokratisch angelegten Bildungssystem es trotzdem vor allem die soziale Herkunft der Schüler:innen ist, die hier als langfristiger und wirkmächtiger Prädiktor in Schulbiographien auftritt, statt objektive schulbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen (vgl. Tillmann 2004; Klemm 2008; Hillmert 2018; McElvany u. a. 2023). Zudem haben die Auswirkungen der Corona-Pandemie diese Missstände weiter verschärft (vgl. Stanat u. a. 2022).

Auf der Ebene der konkreten Praxis wird die große Varianz bzw. Heterogenität in und zwischen den einzelnen Klassen eindrücklich im Bildungsbericht (2022, 142) beschrieben:

„Betrachtet man auf Basis des IQB-Bildungstrends 2016 die Verteilung von Schulklassen der 4. Jahrgangsstufe nach ihrer sozialen Herkunft (sozioökonomischer Status, HISEI), Migrationshintergrund (mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil) sowie sonderpädagogischem Förderbedarf der Schüler:innen, so ist hinsichtlich der mittleren Zusammensetzung der Schülerschaft eine große Varianz zwischen den Klassen augenfällig. Der HISEI reicht im Mittel von 26 bis 78 Punkten, d.h., es gibt Klassen mit durchschnittlich sehr schwachen und solche mit sehr privilegierten sozialen Ausgangslagen. Für den Migrationsanteil je Klasse ist das mögliche Spektrum von 0 bis 100 % vollständig abgedeckt, mit einem durchschnittlichen Anteil von 31 % (Abb. D4-2). Liegt der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen im Mittel bei 5,7 %, offenbart der Blick auf die Einzelschulebene, dass in knapp der Hälfte der Schulklassen keine Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf unterrichtet wurden. Am anderen Ende des Spektrums finden sich Klassen mit etwa 70 % sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen in bis zu 4 unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Diese Bandbreite legt bereits sehr unterschiedliche Anforderungen nahe, die sich für Lehrkräfte und ihre Unterrichtsgestaltung ergeben.“

Unter dem Anspruch, eine *inklusive* Schule sein zu wollen, verschärft sich das beschriebene Spannungsverhältnis von Förderung und Selektion weiter (vgl. Kottmann & Miller 2017, 145). Was heißt dies nun? Strukturell bedeutet es, dass bei einer konsequenten Verfolgung des Ziels, Schule für alle Kinder sein zu wollen, die Selektionsfunktion zugunsten der Qualifikationsfunktion reduziert werden müsste. Parallel dazu begründen sich Professionalisierungsansprüche von (angehenden) Lehrer:innen mit entsprechenden Konsequenzen für die (universitäre) Lehrer:innenbildung.

Für eine Einordnung der dargelegten Zusammenhänge von Selektion und Bildungsbenachteiligung werden im Folgenden verschiedene Theorien auf unterschiedlichen Ebenen kurz erläutert, welche schulbezogene Bildungs- und Chancengleichheit als strukturell und systemisch erzeugt und weniger individuumszentriert aufzeigen (vgl. Panagiotopoulou & Winter 2019). Bildungschancen und Bildungsentscheidungen lediglich auf einer individuellen Ebene zu verorten, greift zu kurz. Stets müssen auch strukturelle sowie gesellschaftliche Erklärungsansätze einbezogen werden. Deshalb wird zunächst auf das Milieukonzept von Pierre Bourdieu eingegangen, ehe aus dieser Perspektive auf das professionelle Lehrer:innenhandeln geblickt wird. Letztlich wird die Perspektive auf die institutionelle Ebene gerichtet. Mit den folgenden Erklärungsansätzen werden somit verschiedene Ebenen berücksichtigt sowie ihre Verwobenheiten herausgestellt.

Als erster Erklärungsansatz werden der Kapitalbegriff und das Milieukonzept von Pierre Bourdieu betrachtet. Nach Bourdieu (1982) verfügen Individuen über unterschiedliches ökonomisches, kulturelles, symbolisches und soziales Kapital, welches sich auf ihre Lebenssituationen und Bildungschancen sowohl direkt als auch indirekt auswirkt. Lediglich das ökonomische Kapital, d.h. die finanziellen Ressourcen zu betrachten, greift zu kurz, auch wenn das Ausmaß und die Folgen von Kinderarmut für sich betrachtet gravierend sind (vgl. Miller 2017; Miller 2020). Angehörige desselben sozialen Feldes teilen gemeinsame Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens miteinander, die Bourdieu in dem Ausdruck *Habitus* bündelt. Ferner expliziert er einen sich reproduzierenden sozialen Prozess, da das Kapital das soziale Feld (vor-)bestimmt und zudem der Habitus in einem milieuspezifischen Sozialisationsprozess sowohl erworben als auch vererbt wird. Bourdieu und Passeron (1971) veröffentlichten diese Theorie unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ und legten Mechanismen des Bildungswesens offen, die zu einer zirkulären Bildungsungleichheit beitragen (können). Sie folgern, dass „das Schulsystem objektiv eine umso totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegierter die Klassen sind“ (Bourdieu & Passeron 1971, 20). Mit dieser Erkenntnis rückt das Zusammenspiel familialer und schulischer Kontexte

stärker in den Fokus, so Panagiotopoulou und Winter (2019). Bourdieu und Passeron weisen in ihren Arbeiten auf eine Prozesshaftigkeit hin, in der eine herkunftsbedingte Bildungsungleichheit als Hervorbringung der Gesellschaft erscheint, (auch) gewachsen in der Institution Schule. Dabei handelt es sich um ein sich (re)produzierendes Phänomen, das auch nach zahlreichen bildungspolitischen Bemühungen noch besteht (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 43).

Neben strukturellen Mechanismen ist es auch das professionelle Lehrer:innenhandeln, das hier entscheidend wirkt. Oftmals orientieren sich Lehrkräfte an habituellen Strukturen der Mittelschicht (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 44). Diese (unbewusste) Orientierung beinhaltet u. a. Normalitätsvorstellungen sowie immanente Erwartungen und Anforderungen, die nicht ausschließlich schulbezogen sind und die von einigen Schüler:innen *qua Herkunft* nicht erfüllt werden können (vgl. Helsper 2018, 129). Weil habituelle Orientierungen mitunter (verdeckte) Bewertungsmaßstäbe sind (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, 19; Lange & Soremski 2010, 39; Bürger 2019, 147), stellt die Anschlussfähigkeit habitueller Orientierungen der Akteursgruppen im schulischen Rahmen einen gewichtigen Faktor dar, der sich auf die etwaige Chancengleichheit von Schüler:innen auswirken kann. Bremer und Lange-Vester (2014, 56) bemängeln im Hinblick auf die Vielfalt bestehender habitueller Ausrichtungen, dass diese „in der Bildungsforschung oft noch nicht hinreichend wahrgenommen“ wird.

Dieser Aspekt adressiert auch die institutionelle Ebene und macht so auf *Prozesse der institutionellen Diskriminierung* aufmerksam (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Als institutionelle Diskriminierung wird eine kontinuierliche Benachteiligung und Ausgrenzung sozialer Gruppen bezeichnet, die auf überindividuelle Sachverhalte, z. B. Normen, Regeln und Routinen, zurückgeführt wird und sich konkret bspw. in Form von Handlungen, Äußerungen oder Unterlassungen zeigen kann. Problematisch ist, dass seitens der institutionellen Akteur:innen eher *weiche* Kriterien aus unterschiedlichen Gründen flexibel angewendet werden können, woraus ungleiche und häufig bestimmte Gruppen benachteiligende Entscheidungen und Empfehlungen entstehen. Bezogen auf das Schulsystem meint dies, dass Mechanismen der Benachteiligung und Ausgrenzung unabhängig von dem individuellen Handeln der Schüler:innen bzw. ihren schulbezogenen Leistungen entstehen. Es erfolgt also eine Diskriminierung auf der Ebene der Organisation. Eine institutionelle Diskriminierung ist gegenüber dem sozialpsychologischen Vorurteil abzugrenzen, da hier eine Vielzahl an strukturellen, organisationsbezogenen und funktionslogisch bedingten Merkmalen ineinandergreift. Eine institutionelle Diskriminierung darf jedoch nicht ausschließlich auf der Ebene einer einzelnen Organisation gesehen und verortet werden. Nach Gomolla und Radke (2009) läge in einer solchen Perspektive die Gefahr, dass die dynamische Komplexität von Diskriminierung unberücksichtigt bliebe. Stattdessen gilt es, den Blick grundsätzlich für individuelle, strukturelle, gesellschaftliche und institutionelle Prozesse zu öffnen (vgl. Panagiotopoulou & Winter 2019).

Bildungsungleichheit: Konsequenzen für die Konzeptionierung des Projekts „Schule für alle“

Auf dieser Grundlage wird für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen – insbesondere auf der individuellen wie auf der strukturellen Ebene – deutlich, dass neben einem reflexiven Wissen über Herstellungsprozesse von bildungsbezogener Ungleichheit gleichermaßen ein Wahrnehmen von sowie ein Sensibilisieren für individuelle Lern- und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen anschließen sollte. Das Wahrnehmen und die Sensibilisierung ermöglichen das Erkennen der Zusammenhänge sowie der Möglichkeiten des eigenen (professionellen) Handelns, die beschriebenen Zusammenhänge nicht unbewusst fortzusetzen. Häufig sehen Lehrer:innen weniger ihre eigene Verantwortlichkeit in reproduzierenden, bildungsbezogenen Ungleichheitsprozessen als dass sie vielmehr das soziale und häusliche Milieu

der Kinder kausal attribuieren (vgl. Kottmann & Miller 2017; Miller 2020). In Anbetracht dessen ist es bereits ein leitendes Ziel der universitären Lehrer:innenbildung allgemein – wie auch konkret im Projekt „Schule für alle“ (vgl. Kottmann 2007a, 32), einen professionellen und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität auf- und auszubauen, indem eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen habitualisierten Erwartungen erfolgt. Darüber kann ein professionelleres Verstehen und Anerkennen von gesellschaftlicher Vielfalt und divergenten Lebenswirklichkeiten gefördert und letztlich ein Beitrag zum systematischen Abbau einer herkunftsbedingten Chancenungleichheit im Bildungswesen geleistet werden (vgl. Schönknecht & de Boer 2008, 258; Heinzel 2012, 173; Prengel 2019, 119).

Wird in diesem Zusammenhang Professionalität aus strukturtheoretischer Perspektive gefasst, wird die Entwicklung eines reflexiven und fallsensiblen Habitus ebenso deutlich, um „Strategien im Umgang mit der strukturellen Unsicherheit und Einzelfalllogik pädagogischen Handelns aufzeigen (zu) können“ (Wittek 2021, 104f.). Die Reflexion löst die Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handelns zwar zu keinem Zeitpunkt auf, jedoch können diese aufgezeigt und so eine bewusste Auseinandersetzung angeregt werden. Ziel der Entwicklung reflexiver Fähigkeiten ist es, damit bestehende Common-Sense-Theorien und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen, also eine „explizite Reflexion des Impliziten“ (Helsper 2018, 131) anzuregen. Grundlage einer gelungenen Reflexion ist es, die Situation nicht nur im Sinne der eigenen Alltagstheorien zu überdenken, sondern dies vor dem Hintergrund von Vergleichsdimensionen zu tun, die u. a. sehr unterschiedliche theoretische Bezüge berücksichtigen (vgl. Bohnsack 2017; Hinzke 2020; Reh u. a. 2021), denn nur so kann der Reproduktion von Ungleichheitsdimensionen mittels einer reflexiven Auseinandersetzung entgegengewirkt werden (vgl. Reh u. a. 2021, o.S.). In Anbetracht dessen ist ein professioneller Umgang mit Heterogenität überaus bedeutsam, um einer schulbezogenen Chancenungleichheit entgegenzuwirken (vgl. Heinzel 2012, 173; Herzmann & König 2016, 45) und gleichzeitig dem Anspruch einer inklusiven Schullandschaft gerecht zu werden (vgl. Rothland 2016, 82; Faber u. a. 2019, 89; Prengel 2019, 119).

Eine erste Begegnung mit der Antinomie von Förderung und Selektion, primär in Kombination des Kennen- und Verstehenlernens von heterogenen Lern- und Lebenswelten von Kindern, stellt einen zentralen Anspruch des Projekts „Schule für alle“ dar. Aus der inhaltlichen wie strukturellen Projektlogik heraus, werden den teilnehmenden Lehramtsstudierenden gezielt Orte der Professionalisierung angeboten. Beispielsweise wird eine reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Einblicken in die kindliche Lern- und Lebenswirklichkeit fortwährend universitär initiiert und begleitet, sodass z. B. vor dem Hintergrund des Milieukonzepts von Bourdieu Fragen einer bildungsbezogenen Ungleichheit unter professionstheoretischen Aspekten theoriegeleitet reflektiert werden können (vgl. Pieper & Kottmann 2020, 313). So wurde bspw. anhand von Reflexionsbögen, auf denen die Studierenden regelmäßig ihre subjektiv als bedeutungsvoll erlebten Erfahrungen dokumentierten und reflektierten, in einem rekonstruktiven Vorgehen gezeigt, dass die Projektstruktur von „Schule für alle“ den Studierenden vielfältige Möglichkeiten der Reflexion bietet. Die Studierenden erhalten intensive Einblicke in die spezifische Ausgangssituation eines Kindes, und in der zeitlichen Spanne von einem Jahr besteht die Chance, eine pädagogische und persönliche Beziehung zu den Kindern aufbauen zu können, die in der Regel von Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die heterogenen Lern- und Lebenssituationen der Kinder den Studierenden häufig weniger vertraut sind, sie diese mitunter in einen direkten Vergleich zu ihrer eigenen Schul- und Familiengeschichte setzen und somit eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der jeweiligen Bedeutung wie auch dem reziproken (positiven wie gleichermaßen negativen) Zusammenspiel von Schule und Familien stattfindet (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77ff.; Pieper & Kottmann 2020, 313):

„Die konstitutiven Elemente des Projekts bieten die Möglichkeit, ein Wahrnehmen, Verstehen und Anerkennen von Heterogenität zu fördern sowie die eigene milieuspezifische Sozialisation und mögliche Erwartungshaltungen zu reflektieren. So kann ein Beitrag zur Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften, aber auch eine konkrete Unterstützung der Kinder geleistet werden“⁸ (Pieper & Kottmann 2020, 314).

Die ausgewählten Forschungsergebnisse aus dem Projekt „Schule für alle“ schließen an weitere Forschungsarbeiten aus anderen Patenschaftsprojekten (vgl. Schönknecht & de Boer 2008, 258; Alumni-Befragung 2017, 2f.; Heinzel & Prengel 2019, 144ff.) sowie an allgemeine Forschungsarbeiten zu Praxisphasen an. Exemplarisch begleiteten Schönknecht und de Boer (2008, 256f.) Lehramtsstudierende in ihrer halbjährigen Praxisphase über problemzentrierte Interviews und werteten in einer anschließenden Mikrostudie Beobachtungsprotokolle aus. Es zeigte sich, dass sich die meisten Studierenden von ihren zu Beginn der Praxisphase dominierenden Erwartungen zur Normalität bzgl. der Lern- und Lebenswelten von Kindern während der Praxisphase sukzessive lösten, ihre eigenen Polarisierungen und Dichotomisierungen zunehmend kritisch betrachteten und tendenziell ein Verstehen der kindlichen Perspektive einsetzte (vgl. Schönknecht & de Boer 2008, 256f.). Dieser Prozess kann in der aktuellen Diskussion als ein relevantes Moment der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften hervorgehoben werden (vgl. Schönknecht & de Boer 2008, 258; Heinzel 2012, 173; Prengel 2019, 119). Dass dieser Prozess insbesondere durch die Auseinandersetzung mit Einzelfällen gelingen kann, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

2.2 Universitäre Lehrer:innenbildung: Schulische Praxisphasen und Patenschaftsprojekte

In den vergangenen Jahren haben schulische Praxisphasen, unterstützt durch bildungspolitische Diskussionen in Deutschland zur Reform und Qualitätssicherung in der universitären Lehrer:innenbildung an Bedeutung gewonnen und stellen mittlerweile ein konstitutives Element dar (vgl. Bach 2013, 90). Allerdings merken Fraefel (2016, 8f.) und weitere Kolleg:innen (z. B. Leonhard 2021, 192f.) in diesem Zusammenhang durchaus kritisch an, dass das konkrete Praxisfeld lange Zeit eher weniger in Bewegung gekommen ist, weil primär Praktika dominierten, in denen Studierende am Schulunterricht einer erfahrenen Lehrkraft beobachtend hospitierten. Parallel dazu finden sich alternative, experimentelle Konzepte, die sich aktuellen schulischen Anforderungen öffnen und häufig auch das schulische Umfeld der Kinder und Jugendlichen mit einer weiten Perspektive betrachten sowie Handlungsfelder außerhalb des Kerngeschäfts ‚Unterrichten‘ der Lehrkraft berücksichtigen⁹ (vgl. Fraefel 2016, 8f.). Das Lehramtsstudium ist in NRW schulstufenbezogen angelegt und umfasst für alle Studierenden ein

8 Eine differenzierte Unterscheidung zwischen einem Wahrnehmen, Verstehen und Anerkennen sowie dem konkreten Umgang mit Heterogenität ist selbstverständlich nur in einer theoretisch-reflexiven Perspektive möglich, die den unmittelbaren Handlungsdruck der pädagogischen Praxis überwindet. Hier liegt also eine künstliche Trennung vor, denn jede Wahrnehmung ruht bereits auf Beobachtungen, die wiederum ein Handeln voraussetzt. Dennoch ist eine analytische Trennung dessen hilfreich, gerade wenn es bspw. um die Auseinandersetzung der eigenen Heterogenitätsmarkierung geht (vgl. Schieferdecker 2018, 193).

9 Obwohl das Projekt „Schule für alle“ seit 30 Jahren fester Bestandteil der Lehrkräfteausbildung an der Universität Bielefeld ist, kann es als ein solches innovatives Konzept verstanden werden, weil es quer zu den Praxisfeldern ‚schulisch vs. außerschulisch‘ liegt. So öffnet es z. B. den Fokus auf den Unterricht und das schulische Verhalten des Kindes und schärft zudem den Blick für heterogene Lern- und Lebenswelten der Grundschul Kinder (vgl. Kottmann 2007b, 32; Pieper & Kottmann 2019, 80).

sechsemestriges Bachelor- sowie ein viersemestriges Masterstudium, an das ein 18-monatiger Vorbereitungsdienst anschließt. Das Grundschullehramt beinhaltet neben der sprachlichen und mathematischen Grundbildung ein drittes Unterrichtsfach sowie Bildungswissenschaften. In innovativer Absicht wird an der Universität Bielefeld der Studiengang der „Integrierten Sonderpädagogik“ angeboten, der eine integrierte Qualifikation im Sinne einer Schule für alle Kinder mit einem doppelten Abschluss der Studierenden für das Lehramt für die Grundschule und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung ermöglicht (vgl. Hänsel 2015; Kottmann & Miller 2022; Lütje-Klose u. a. 2014).

Praktika werden häufig als „das Herzstück“ (Hascher 2006, 130) der universitären Lehrer:innenbildung deklariert und erfahren sowohl aus studentischer, universitärer wie schulischer Perspektive eine hohe Bedeutungszuschreibung (vgl. Moser & Hascher 2000, 7). Grundsätzlich werden alle schulischen Praxisphasen im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung als wichtige Lerngelegenheit verstanden, wenngleich ihnen unterschiedliche Ziele und Funktionen zugesprochen werden, die sich auch an der jeweiligen Stufe der Professionalisierung der Studierenden ausrichten (vgl. Grassmé u. a. 2018, 15). Konkret fordert das aktuelle Lehrerausbildungsgesetz (LABG NRW 2009/2018) für das Land Nordrhein-Westfalen insgesamt drei Praxisphasen im Lehramtsstudium:

Das *Eignungs- und Orientierungspraktikum* (mind. 25 Tage) wird in der Regel im ersten Studienjahr des Bachelorstudiums absolviert und bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch begleitet. Das Eignungs- und Orientierungspraktikum dient „der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis, der Reflexion der Eignung für den Lehrerberuf und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium“ (LABG 2009/2018, § 12 Abs. (2)).

Zum Ende der Bachelorphase ist das *außerschulische Berufsfeldpraktikum*¹⁰ (mind. vier Wochen) angesiedelt, „das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt“ (LABG 2009/2018, § 12 Abs. (2)).

Das *Praxissemester* (mind. fünf Monate) wird bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitet und ist im 2. (max. 3.) Mastersemester „in der Regel in einer dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform zu absolvieren. [...] Es schafft berufsfeldbezogene Grundlagen für die nachfolgenden Studienanteile und den Vorbereitungsdienst“ (LABG 2009/2018, § 12 Abs. (3)).

Ziel der Implementierung von Schulpraktika ist neben einer stärkeren Verzahnung von (universitärer) Theorie und (schulischer) Praxis (vgl. Keller-Schneider 2016, 156), den Studierenden konkrete Einblicke in ihr zukünftiges Berufsfeld zu eröffnen. Ein Wahrnehmen von aktuellen Anforderungen fördert nicht nur den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden (vgl. Hascher 2007, 162), sondern bietet darüber hinaus eine weitere Reflexionsfolie, die Transferprozesse zwischen den Lernorten Schule und Universität unterstützt (vgl. Terhart 2000, 7). Arnold u. a. (2014, 15) stellen heraus, dass schulische Praxisphasen ein Feld voller wirkmächtiger Professionalisierungsquellen sind bzw. sein können, und gleichzeitig selbstverständlich nicht den einzigen Moment der (universitären) Lehrer:innenbildung bilden, in dem Anlässe zur Qualifizierung und Professionalisierung geboten werden. Aber besonders die Lehramtsstudierenden beschreiben aus ihrer subjektiven Sichtweise Schulpraktika häufig als „Kernstück“ (Arnold u. a. 2014, 9) der universitären Lehrer:innenbildung und verstehen diese einherge-

10 Das Projekt „Schule für alle“ wird teilnehmenden Studierenden als außerschulisches Berufsfeldpraktikum angerechnet (ausführlich dazu in Kapitel 5.1).

hend mit einer hohen Bedeutung, (auch) für ihren Professionalisierungsprozess. Die *Schere der Bedeutung* klappt weiter auseinander unter Berücksichtigung, dass bspw. erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studienanteilen eine deutlich geringere Relevanz zugesprochen wird (vgl. Bach 2013, 108). Sacher (1988) bezeichnete dieses Phänomen vor mehr als drei Jahrzehnten als „Praxisfetischismus“ und brachte damit seine empirisch eruierte, per se positive Konnotation von Praxisphasen durch Lehramtsstudierende zum Ausdruck, was auch dahingehend verstärkt wird, dass nach wie vor eher selten eine *Theorieferne* schulischer Praxisphasen kritisiert wird (vgl. Hascher 2006, 131).

Obwohl Studierende schulischen Praxisphasen also zumeist eine hohe Bedeutung für ihren Professionalisierungsprozess zusprechen (vgl. Hascher 2012, 111; Fischer u. a. 2016, 53; Otto 2016, 176), besteht nach wie vor eine durchaus kontroverse Diskussion zur (tatsächlichen) Wirkung (vgl. Kolbe & Combe 2008, 881; Fraefel 2016, 7; Pawelzik u. a. 2016, 87; Gronostaj u. a. 2018, 61). Es liegen nicht nur grundsätzlich unterschiedliche Forschungsbefunde vor, sondern notwendige qualitative Anforderungen bleiben zuweilen unerfüllt. Infolgedessen wurden teilweise sogar deprofessionalisierende Prozesse empirisch offengelegt (vgl. Hascher 2006, 131; Bach 2013, 121ff.; Neuweg 2016, 34). Anhaltende Diskussionen zur Lehrer:innenbildung halten gleichermaßen den Diskurs zu universitären Praxisphasen aufrecht (vgl. Mertens & Gräsel 2018, 1110), sodass sich die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen mittlerweile zu einem eigenständigen Handlungs- und Forschungsfeld innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung etablieren konnte (vgl. Fraefel 2016, 7; Biederbeck & Rothland 2018, 7). Im Fokus der Untersuchungen stehen neben Fragen von ‚Was wirkt?‘ auch Fragen von ‚Wie wirkt was?‘. Konzeptionelle Aspekte werden ebenso intensiv untersucht wie strukturelle Gegebenheiten und personenspezifische Voraussetzungen, sowohl auf der universitären als auch der schulischen Seite (vgl. Košinár u. a. 2016a, 140). Obwohl bereits umfangreiche Forschungstätigkeiten aufgenommen worden sind, ist dies weiterhin ein intensiv diskutiertes Thema (vgl. Košinár u. a. 2016b, 17) und ein Bedarf nach professionstheoretischen Fragestellungen in Bezug auf Schulpraktika besteht nach wie vor (vgl. Košinár u. a. 2016a, 141; Košinár u. a. 2016b, 17).

In Anbetracht der bisherigen Forschungslage können Praxisphasen nicht per se als Professionalisierungsmoment verstanden werden. Entsprechend fatal wäre es, dem häufig von Studierenden geforderten¹¹ *mehr an Praxis* (vgl. Herzog & Felten 2001, 19; Kolbe & Combe 2008, 881; Thon 2016, 82ff.) unreflektiert zu folgen und lediglich auf einer rein quantitativen Ausweitung von Praxisbezügen zu insistieren. Stattdessen bedarf es einer systematischen Differenzierung dieses *mehr*, welches konkret übersetzt werden muss, um es entsprechend qualitativ ausgestalten zu können (vgl. Arnold u. a. 2014, 12). Eindringlich formulieren Altrichter und Hascher (2005) in einer „ja, aber“ – Struktur: „ja“ Praktika können grundsätzlich eine Quelle der Professionalisierung sein, „aber“ stets unter der unerlässlichen Prämisse, dass Lernanlässe geboten und Lerngelegenheiten genutzt werden. Sowohl aus der Perspektive von Studierenden als auch aufgrund der schulischen und universitären Begleitung hängt somit die Wirkung maßgeblich von der Reziprozität von Anbieten, Wahrnehmen und Nutzen ab (vgl. Altrichter & Hascher 2005, 5), denn vor allem eine systematische universitäre wie schulische *Betreuung* der Lehramtsstudierenden (vgl. Gröschner u. a. 2013, 78) sowie eine notwendige *reflexive Auseinandersetzung*

11 Es soll explizit betont sein, dass mit einer Forderung nach ‚mehr Praxis‘ nicht zwangsläufig ein ‚weniger Theorie‘ einhergeht. Stattdessen meint dies eine gezielte quantitative Ausweitung der Praxisphasen in Kombination mit einer qualitativen Verzahnung der Bildungsorte Schule und Universität (vgl. Bach 2013, 109).

(vgl. Gröschner & Schmitt 2012, 114) werden als zentrale Merkmale benannt,¹² an denen sich die Qualität der schulischen Praxisphasen für den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden bemisst (vgl. Gröschner & Schmitt 2012, 114; Biederbeck & Rothland 2018, 7; Mertens & Gräsel 2018, 1110). Für die universitäre Lehrer:innenbildung bedeutet dies, dass sie nicht nur die Verantwortung trägt, den Lehramtsstudierenden einen Raum für konkrete praktische Erfahrungen zu bieten, sondern gleichermaßen einen Ort zur Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen, um diese professionell zu be- und verarbeiten (vgl. Pietsch 2010, 42).

Vorangehend wurde bereits angedeutet, dass schulische Praxisphasen – trotz des Bologna-Prozesses (vgl. Gröschner u. a. 2015, 659) – nach wie vor sehr unterschiedlich gestaltet sind, bspw. hinsichtlich der inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Ausrichtung (vgl. Terhart 2000, 73; Grassmé u. a. 2018, 15). Es liegen keine bundeseinheitlichen Vorgaben für schul- und berufspraktische Studien in der universitären Lehrer:innenbildung vor (vgl. Bach 2013, 94; Herzmann & König 2016, 156; Košinár u. a. 2016b, 20). Auch Längsschnittstudien, die Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden über einen längeren Zeitraum auf einer individuellen Ebene betrachten, stellen zum jetzigen Zeitpunkt noch ein Desiderat dar (vgl. Arnold u. a. 2014, 19; Košinár u. a. 2016b, 18), um bspw. die Prozessqualität der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden während Praxisphasen differenziert betrachten zu können (vgl. Liegmann u. a. 2016, 191).

Patenschaftsprojekte (auch) als schulische Praxisphasen

Die konstatierte Verschiedenheit von Praktika ist gleichermaßen in Patenschaftsprojekten zu finden. Tabelle 1 bietet deshalb einen ausschnittshaften Überblick über acht Patenschaftsprojekte in Deutschland und Österreich, darunter sieben, die dem Projekt „Schule für alle“ ähneln.¹³ Der Vergleich bezieht sich auf die Merkmale der Dauer, des wöchentlichen zeitlichen Umfangs der Patenschaft, die Patinnen/Paten, die ausgewählten Kinder sowie einen inhaltlichen Schwerpunkt.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, sind einige Patenschaftsprojekte von der strukturellen wie inhaltlichen Konzeption relativ nah beieinander (z. B. „Projekt K – Kassler Schülerhilfeprojekt“ und „Schule für alle“). Im direkten Vergleich werden jedoch auch Unterschiede sichtbar, bspw. hinsichtlich des zeitlichen Umfangs (z. B. umfasst „SALAM – Spielen, Austausch, Achtsam, Miteinander“ 9 Monate, „Weichenstellung“ stattdessen 3 Jahre), der Patinnen und Paten (z. B. sind in „Balu & Du“ ausschließlich Ehrenamtliche tätig, während an „LUK – Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern“ Studierende der lehrer:innenbildenden und pädagogischen Studiengänge teilnehmen) sowie der zu betreuenden Kinder und der jeweiligen Schwerpunktsetzung (z. B. fokussiert „Weichenstellung“ den Übergang von Grundschulkindern zum Gymnasium, während in „GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden“ Kinder mit Fluchtgeschichte begleitet werden und es vordergründig um eine soziale und kulturelle Integration über Freizeiterfahrungen geht). Mittlerweile (Stand 2024) sind einige Projekte bereits ausgelaufen (z. B. „Schülerhilfeprogramm“ in Essen), andere werden unter einem neuen Titel geführt (z. B. läuft „LUK“ leicht modifiziert als „SSB!“ weiter), andere Projekte werden in veränderter Trägerschaft weitergeführt („GeKOS“) und wiederum andere sind aktuell an weiteren Standorten vertreten (z. B. „Weichenstellung“ in Duisburg-Essen).

12 Studierende des Projekts „Schule für alle“ werden während der gesamten Projektlaufzeit sowohl vonseiten der Universität als auch seitens der zuständigen Lehrkraft begleitet. Darüber hinaus ist eine Vielzahl an unterschiedlichen Reflektationsformaten fest in die Projektstruktur implementiert. Diese werden in den Kapiteln 4 und 5 detailliert erläutert.

13 Die tabellarische Übersicht wurde zunächst für einen Vortrag auf der Tagung „Patenschaftsprojekte in der Lehrer:innenbildung – Erfahrungen und Weiterentwicklung im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ im Jahr 2018 an der Universität Kassel erstellt. Heute sind einige dieser gelisteten Projekte (leider) nicht mehr aktiv.

Tab. 1: Ausgewählte Patenschaftsprojekte im Überblick (entnommen aus: Kottmann & Pieper 2020, 235)

Projekt	Dauer, Zeit und Betreuung	Patinnen/Paten	Kinder	Schwerpunkt
„Projekt K – Kasseler Schülerhilfeprojekt“ Kassel (1993)	1 Jahr, 3 St./W., 1:1	Lehramts- und Magisterstudierende	Grundschulkinder in schwierigen Lebenslagen	Herstellung von entwicklungsförderlichen Bedingungen
„Schule für alle“ Bielefeld (1994)	1 Jahr, 2–3 St./W., 1:1	Lehramtsstudierende (Grundschule & Integrierte Sonderpädagogik)	Grundschulkinder in benachteiligten Lebenssituationen und zur Prävention von Selektionsmaßnahmen	Individuelle Begleitung und Unterstützung in schulischen wie außerschulischen Bereichen
„Balu & Du“ Deutschland & Österreich (2002)	(mind.) 1 Jahr, 1–3 St./W., 1:1	Ehrenamtliche (17–30 Jahre)	Grundschulkinder, um die Lehrkräfte sich „Sorgen“ machen	Informelles Lernen in außerschulischen Bereichen
„Schülerhilfeprogramm“ Essen (2003)	(mind.) 1 Jahr, (mind.) 3 St./W., 1:1	Lehramtsstudierende, Soziale Arbeit (BA, MA), Erziehungswissenschaft (BA, MA)	Sozial benachteiligte Grundschulkinder	Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und Herstellung von entwicklungsförderlichen Bedingungen
„SALAM – Spielen, Austausch, Achtsam, Miteinander“ Freiburg (2007)	9 Monate, 2–3 St./W., 1:1	Lehramtsstudierende	Grundschulkinder, die „Förderung brauchen“	Freizeit miteinander verbringen
„GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden“ Koblenz-Landau (2015)	9 Monate, wöchentlich, 1:1	Lehrerbildende und pädagogische Studiengänge	Kinder (6–12 Jahre) mit Fluchtgeschichte	Über Freizeiterfahrungen eine soziale und kulturelle Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in die Region unterstützen
„LUK – Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern“ München (2015)	1 Schul(halb)jahr, 6 St./W.	Lehrerbildende und pädagogische Studiengänge	Kinder mit Fluchterfahrungen	Unterstützung einer 5./6. Klasse bzw. Klassenlehrkraft über Kleingruppenarbeit und individuelle Förderangebote
„Weichenstellung“ Köln (Hamburg, Baden-Württemberg) (2015)	3 Jahre, 4 St./W., 1:3	Lehramtsstudierende (BA)	Kinder, die Unterstützung beim Übergang zum Gymnasium benötigen	Bildungsprozesse positiv gestalten über die Stärkung von (über)fachlichen Fähigkeiten im Unterricht sowie in monatlichen kulturellen Aktivitäten

Die Unterschiedlichkeit von schulischen Praxisphasen und Patenschaftsprojekten berücksichtigend, wird im weiteren Verlauf das Projekt „Schule für alle“ entlang seiner konzeptionellen Grundlagen (Kapitel 3) und seiner Chronologie beschrieben (Kapitel 4), um neben strukturellen auch inhaltliche Besonderheiten hervorzuheben. Regionale und institutionelle Schwerpunkte des außerschulischen Berufsfeldpraktikums am Standort NRW bzw. der Universität Bielefeld werden in der universitären Verankerung ausführlich dargelegt (Kapitel 5), um auch hier Transparenz zu bieten.

2.3 Fallarbeit in der universitären Lehrer:innenbildung

Ende der 1960er-Jahre bzw. Anfang der 1970er-Jahre hielt die Kasuistik nach und nach Einzug in die Pädagogik. Die besondere Chance von Fallarbeit wurde und wird in der Eröffnung differenzierter Denk- und Handlungsoptionen gesehen sowie in der Verknüpfung bzw. Ermöglichung von authentischen Realitätsbezügen, die unmittelbar an eigene berufsbezogene Erfahrungen anknüpfen können (vgl. Meseth 2016, 47; Thon 2016, 82ff.). Nach Combe und Kolbe (2008, 871f.) bietet ein gezielter kasuistischer Raum in der (universitären) Lehrer:innenbildung das Potenzial, systematisch Professionalisierungsprozesse von zukünftigen Lehrer:innen zu fördern und zu fördern, weil über die Fallarbeit spezifische – individuelle wie strukturelle – Phänomene sichtbar gemacht und nachvollzogen werden können. Laut Moldenhauer u. a. (2020, 12) erfährt die kasuistische Praxis des Lehrens gegenwärtig eine Konjunktur, vor allem aus der Perspektive inklusionsorientierter Fragestellungen. Die fallbezogene Arbeit ist ein genuines Merkmal des Projekts „Schule für alle“. Daher soll ein vertiefter Einblick in die pädagogische Kasuistik vorgenommen und sollen die für das Projekt relevanten Bezüge theoretisch aufgearbeitet werden. Im abschließenden Fazit des Kapitels werden die konkrete Fallarbeit im Projekt „Schule für alle“ beschrieben sowie von ihr ausgehende Professionalisierungspotenziale für die teilnehmenden Studierenden dargelegt.

„Ein Fall ist ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennbares Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt“ (Steiner 2014, 8).

In dieser Definition wird deutlich, ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex muss zwingend „*auffallen*“ (Hummrich 2016, 14), um zum Fall werden zu können. In der Konsequenz wird erst dann ein Ereignis zu einem Fall, „wenn es von jemandem als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählungswürdig betrachtet wird“ (Steiner 2014, 8). Die Handlungsrelevanz ergibt sich im Projekt unmittelbar aus der Patenschaft, aber auch die weiteren Aspekte ergeben sich in deren Verlauf.

2.3.1 Formen, Modi und Ausprägungen der Fallarbeit

Die pädagogisch orientierte Fallarbeit kann vielfältige Formen, Modi oder Ausprägungen annehmen, sodass nicht von *der Fallarbeit* oder *dem Fall* im Sinne eines kohärenten Typus gesprochen werden kann. Stattdessen präzisiert sich das Feld einer kasuistischen Praxis über verschiedenartige Facetten (vgl. Schmidt & Wittek 2021, 173). Mittlerweile liegen diverse Systematisierungsversuche vor, die jedoch im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs nicht ausschließlich auf Konsens stoßen. In einem ersten Schritt kann zwischen *Realfällen* und *Papierfällen* unterschieden werden. Realfälle wiederum können sich auf einen eigenen (sog. heißen) Fall oder einen fremden (sog. kalten) Fall beziehen (vgl. Pietsch

2010, 45; Leonhard 2021, 194f.). Hingegen können Papierfälle entweder eindeutige Realitätsbezüge tragen und werden dann als dokumentarische Fälle bezeichnet, oder es handelt sich um fiktionale Fälle, die konstruiert wurden (vgl. Steiner 2014, 8f.). Zum Fall können unterschiedliche Szenarien gemacht werden. Beispielsweise können konkrete Interaktionen ebenso die Grundlage sein wie allgemeine und/oder problematische Situationen (vgl. Hummrich 2016, 21; Schmidt & Wittek 2021, 173). Weiterhin ist auch der Modus im Sinne einer zeitlichen Verortung der Bearbeitung der Fälle in der Fallarbeit zu unterscheiden: Möglich ist einerseits eine konstruktive Bearbeitung offener Fälle im Sinne einer prospektiven Vorgehensweise; andererseits ist ebenso eine retrospektive Analyse bereits abgeschlossener Fälle möglich (vgl. Pietsch 2010, 45).¹⁴

Für eine weitere Systematisierung und Ausdifferenzierung gehen Schmidt und Wittek (2021, 177ff.) noch detaillierter vor und rezipieren in ihrem Überblicksartikel „Ziele und Modi der Fallarbeit in der universitären Lehre“ zunächst etablierte Systematisierungsversuche aus der Kasuistik, um die bestehende Vielfalt zu veranschaulichen.¹⁵ Darauf aufbauend bieten sie eine eigene Systematik an, in der sie vier Typen der Fallarbeit charakterisieren, deren übergeordnetes Ziel eine reflexive Haltung gegenüber der individuellen, pädagogischen Situation ist. Dabei ist für ein langfristiges Projekt wie mit Blick auf „Schule für alle“ festzuhalten, dass es nicht nur die eine, sondern verschiedene Arbeitsweisen mit einem Fall geben kann (ausführlicher dazu in Kapitel 4 und 5). Auf diese wird in den angefügten Fußnoten verwiesen:

- *Subsumtive Kasuistik*: Der Fall dient der Illustration, um bspw. Begriffe und/oder Theorien nachzeichnen zu können mit der leitenden Intention, ein theoriebasiertes Wissen entlang des konkreten Fallbezugs zu vermitteln.¹⁶
- *Problemlösende Kasuistik*: Diese wird von Schmidt und Wittek (2021) als „Urtypus pädagogischer Kasuistik“ bezeichnet. Sie meint eine Art der simulierten Fallberatung, in der Lösungen bzw. Handlungsoptionen gemeinsam entworfen werden können, sodass die Entwicklung einer Problemlösefähigkeit angebahnt werden kann.¹⁷
- *Praxisanalysierende Kasuistik*: Diese analysiert eine konkrete Situation, um die Analysefähigkeit auf- und auszubauen und die Handlungsfähigkeit von (angehenden) Lehrkräften zu fördern.¹⁸

14 In der fallbezogenen Arbeit im Projekt handelt es sich grundsätzlich um die Arbeit mit Realfällen. Je nach Erlebnis und Reflexionsgrundlage können die Kinder, Situationen in Schule, Freizeit oder Elternhaus, Interaktionen mit zuständigen Lehrkräften und vor allem auch die pädagogische Praxis der Studierenden selbst zum Fall werden.

15 Hierfür verwenden sie fünf Systematisierungsdimensionen: Realitätsbezug (realer vs. fiktiver Fall), persönliche Verwobenheit (fremder vs. eigener Fall), Mentalität (Text vs. Video), Zeitpunkt der Fallbestimmung (ex ante vs. in situ) und Praxisbewertung (best- vs. typical- vs. bad-practice).

16 Diese Art der Fallarbeit findet vor allem im Kontext des Begleitseminars, aber auch der Studienleistung oder des abschließenden Praktikumsberichts im Projekt Anwendung (vgl. Kapitel 5.2).

17 Dies erleben die Studierenden in der realen Praxis mit dem teilnehmenden Kind, aber auch bei Begegnungen mit Eltern, Lehrkräften oder weiterem pädagogischen Personal. Dabei ist die Frage danach, was genau zum Fall gemacht wird, ausschlaggebend für den inhaltlichen Fokus der reflexiven Auseinandersetzung, wobei jedoch die grundsätzliche Problemlösefähigkeit in schwierigen Handlungssituationen übergreifend entwickelt wird, unabhängig davon, was genau zu welchem Zeitpunkt der Fall ist. Diese Form der Fallarbeit wird besonders im Rahmen von Peer-Beratungen umgesetzt, die sich an Vorgehensweisen der kollegialen Fallberatung orientieren (vgl. Kapitel 4.4.).

18 Häufig berichten Studierende im Begleitseminar spontan von Erlebnissen oder Situationen, die sie irritiert haben. Diese Situationen werden möglichst als Anlass für eine gemeinsame Reflexion genutzt (vgl. Kapitel 5.2).

- *Rekonstruktive Kasuistik*: Sie setzt über rekonstruktive Verfahren das Erkennen und Verstehen eines Falls in den Fokus. Ziel ist die Anbahnung einer reflexiven Haltung bzw. eines reflexiven Habitus, der sich in einer Selbst-Reflexivität, Praxis-Reflexivität und Meta-Praxis-Reflexivität konkretisiert.¹⁹

Nach der Charakterisierung der vier Typen betonen die Autor:innen, dass diese häufig nicht in einer ‚reinen‘ Form auftreten, sondern sich in der konkreten Praxis des kasuistischen Lehrens und Lernens meistens in Mischformen darstellen (vgl. Schmidt & Wittek 2021, 177ff.). Gleich, um welche formale und/oder inhaltliche Dimension des Falls es sich bei der jeweiligen kasuistischen Praxis handelt, sollte stets berücksichtigt werden, dass durch die Fallarbeit etwas bzw. jemand bereits zum Fall gemacht wurde (vgl. Hebenstein u. a. 2016, 3). Dabei handelt es sich ausnahmslos um einen selektiven Ausschnitt aus einem höchst komplexen Handlungsstrom (vgl. Leonhard 2021, 199), dem darüber hinaus ein pädagogischer Moment zugesprochen wird (vgl. Meseth 2016, 48). Steiner (2014, 8) definiert die Fallarbeit im Kontext der (universitären) Lehrer:innenbildung als

„eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens und Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird.“

Dabei sind Professionalisierungsbestrebungen stark mit der Entwicklung reflexiver Perspektiven verknüpft bzw. der Erwerb reflexiver Fähigkeiten wird zu einem zentralen Merkmal professionellen Handelns von Lehrer:innen:

„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, 85).

Aufgrund der Facetten der konkreten Fallarbeit können ihr vielfältige Einsatzmöglichkeiten²⁰ und unterschiedliche Zielsetzungen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zugeschrieben werden, in denen komplexe Potenziale ruhen (vgl. Pietsch 2010, 45; Schmidt & Wittek 2021, 172).

2.3.2 Ziele und Potenziale der Fallarbeit

Nachfolgend wird die Fallarbeit ausschließlich im Rahmen des kasuistischen Lehrens und Lernens innerhalb der (universitären) Lehrer:innenbildung fokussiert²¹ und unter dem Schwerpunkt der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden erläutert. Zu den Zielen der Fallarbeit

19 Anstöße zur Umsetzung erfolgen durch das Begleitseminar, welches theoretische Bezüge offenlegt, als auch die Möglichkeit zu einem Peeraustausch eröffnet. Ebenso ist eine entsprechende Entwicklung grundsätzlich als Zielstruktur im Projekt „Schule für alle“ angelegt, welches sich ebenso in der Prüfungsleistung widerspiegelt. Zudem findet sich diese Form bspw. in Bachelorarbeiten, die eine intensive Theorie-Praxis-Bearbeitung mit wechselseitigen Bezügen erfordern (vgl. Kapitel 5.2).

20 Die Fallarbeit findet sich auch außerhalb von didaktisch-methodischen Überlegungen wieder, wenn sie z. B. als forschungsmethodisches Instrument genutzt wird.

21 Im Folgenden werden die Perspektiven sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden berücksichtigt, wobei der Schwerpunkt auf der Personengruppe der Dozierenden liegt. Es ist bedeutsam, diese differenzierte Betrachtungsweise zu berücksichtigen, weil sich empirisch zeigte, dass diese Personengruppen der kasuistischen Tätigkeit durchaus unterschiedliche Zielsetzungen zusprechen (vgl. Schmidt & Wittek 2021, 171).

bzw. zu den Professionalisierungspotenzialen einer kasuistischen Praxis, unter Berücksichtigung des aufgezeigten Verständnisses der reflexiven Auseinandersetzung, zählen bspw.:

1. Zugang zu impliziten Vorannahmen und normativitätsgeprägten Sichtweisen
2. Vertraut-werden mit der zukünftigen Berufspraxis bei gleichzeitiger Überwindung des unmittelbaren Entscheidungs- und Handlungsdrucks
3. Wechselseitige Verbindung zwischen Theorie und Praxis
4. Mehrperspektivisches Sehen und Erfassen, das die Ganzheitlichkeit des Falls zeichnen lässt
5. Hoffnung auf doppelte Transferierbarkeit

Im Folgenden werden die fünf gewählten Zielsetzungen und die darin liegenden Potenziale eines kasuistischen Vorgehens nacheinander aufgegriffen. In den Ausführungen wird deutlich werden, dass die einzelnen Zielsetzungen und Potenziale nicht trennscharf voneinander dargestellt werden können, weil sie gerade in Beziehung miteinander ihre besonderen Chancen entfalten, wie es in den Ausführungen zur „Hoffnung auf doppelte Transferierbarkeit“ gezeigt werden soll.

Zugang zu impliziten Vorannahmen und normativitätsgeprägten Sichtweisen: Ein zentrales Charakteristikum des Falls bzw. der Fallarbeit ist das Erkenntnissubjekt, das ein Ereignis zum Fall werden lässt (vgl. Hebenstein u. a. 2016, 3; Schmidt & Wittek 2021, 173). Entlang des definierten Falls kann folglich rekonstruiert werden, was „auf-fällt“ (Hummrich 2016, 15) und somit eine Irritation auslöst. Die Identifikation des „als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählungswürdig“ (Steiner 2014, 8) verstandenen Ereignisses bietet Zugang zu eigenen, möglicherweise unbewussten Vorannahmen und Sichtweisen, da diese *auf-fallenden* Irritationen stets der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung unterliegen (vgl. Hummrich 2016, 14). In der Konsequenz ermöglicht die Arbeit mit Fällen zunächst eine unmittelbare Konfrontation mit den eigenen impliziten Vorannahmen und möglicherweise unreflektierten, normativitätsgeprägten Sichtweisen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Markierung des Falls bietet die Chance, diese impliziten Vorverständnisse systematisch durch pädagogisches Fachwissen zu ersetzen (vgl. Meseth 2016, 48), wie es innerhalb der Erläuterungen „Transferierende Verbindung zwischen Theorie und Praxis“ noch ausführlich dargelegt wird. Unter Rekurs auf zentrale Arbeiten resümiert Hummrich (2016, 23) in diesem Zusammenhang, dass das anzustrebende Ziel der Fallarbeit nicht in einer normativen Beurteilung dessen liegt, was richtig bzw. falsch ist, sondern vielmehr in der Konfrontation mit dem ‚*auf-fallenden*‘ und der davon ausgehenden Hinterfragung eigener normativitätsgeprägter Sichtweisen, um letztlich einen bewussten und reflexiven Zugang zu eigenen Handlungs- und Deutungsmustern zu ermöglichen, deren Bedeutung im Rahmen der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften immer wieder betont wird.

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, bestätigen nationale wie internationale Untersuchungen wiederkehrend, dass die soziale Herkunft der Schüler:innen einen wirkmächtigen Prädiktor für die Bildungsbiografie darstellt (vgl. Tillmann 2004, 7; Klemm 2008, 18; Hillmert 2018, 80; Weis u. a. 2019, 158). Dieses Ergebnis ist besonders prekär, weil empirisch mehrfach gezeigt wurde, dass Lehrkräfte vor allem ihren eigenen Habitus anerkennen (vgl. Lange & Soremski 2010, 39), diesen infolgedessen als Orientierungshorizont bzgl. Anforderungen und Erwartungen nutzen (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, 20; Helsper 2019, 63; Lange-Vester u. a. 2019, 43). Bei einer fehlenden oder geringen Passung zwischen dem familiären und dem schulischen (implizit geforderten) Habitus besteht die Gefahr, dass in der professionellen Praxis Bildungsungleichheit reproduziert wird, indem strukturelle Selektionsmechanismen greifen (vgl. Hopf 2015, 796; Helsper 2019, 63).

Reh u. a. (2021, o. S.) formulieren dazu, dass eine „unreflektierte Übernahme [...] auch als eine Art Autopoiesis des Problems von Bildungsbenachteiligung beschrieben werden“ kann. Dieser Missstand pointiert nach wie vor die Notwendigkeit, in professionstheoretischen Diskussionen Fragen schulbezogener Ungleichheitsprozesse aufzugreifen und die Reichweite impliziter Vorannahmen und normativitätsgeprägter Sichtweisen von Lehrkräften bspw. für die Bildungsbiografien von Schüler:innen zu verdeutlichen. Ein Wahrnehmen von sowie ein Sensibilisieren für (zum Teil unbewusste) am Habitus ausgerichtete Herstellungsprozesse bildungsbezogener Ungleichheit stellt ein zentrales Element der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften dar, das auch im Zuge einer inklusiven Lehrer:innenbildung intensiv diskutiert wird²² (vgl. Prengel 2006, 185; Schönknecht & de Boer 2008, 258; *Doğmuş* & Geier 2020, 120ff.; Reh u. a. 2021, o. S.).

Vertraut werden mit der zukünftigen Berufspraxis bei gleichzeitiger Überwindung des unmittelbaren Entscheidungs- und Handlungsdrucks: Die pädagogische Praxis der professionellen Akteur:innen erwächst aus sozialen Situationen und ist gekennzeichnet von einem unmittelbaren Entscheidungs- und Handlungsdruck. Die Chance kasuistischer Vorgehensweisen wird darin gesehen, dass sich die angehenden Lehrkräfte in einem distanzierten Verhältnis mit beruflichen Anforderungen wie auch inhärenten Spannungsmomenten ihrer beruflichen Praxis befassen können (vgl. Meseth 2016, 51). Insbesondere in Praxisphasen, in denen Studierende vielfältigen Anforderungen unterliegen und sich ebenso in einer neuen Umgebung mit den darin handelnden Akteur:innen vertraut machen müssen, ist durch die Fokussierung eines Einzelfalls ein Zugang zur Förderung der Reflexionsfähigkeit möglich, die nicht aus Handlungsdruck resultiert. Denn insbesondere in komplexen Praxismomenten besteht die Möglichkeit einer Überlagerung von vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen, mit denen die Studierenden umgehen müssen (vgl. Reh u. a. 2021, o. S.). Entlang der Fallarbeit können berufskulturelle und professionstypische Widersprüche frühzeitig erkannt und über begleitete und angeleitete Reflexionsprozesse die Reich- und Verantwortungsweite des eigenen pädagogischen Handelns verdeutlicht werden (vgl. Hummrich 2016, 31), um darüber (auch) ein Kennenlernen von sowie ein Sensibilisieren für unsichere und antinomische Anforderungen des Lehrer:innenhandelns zu unterstützen. Gleichzeitig bietet die Fallarbeit – und dies gilt im Besonderen für Papierfälle – die Möglichkeit, die Unmittelbarkeit des pädagogischen Handelns zu überwinden, denn über fallbasierte Zugänge kann ein distanziertes und detailliertes Beobachten, Analysieren und Nachverfolgen des konkreten Falls ermöglicht und somit eine Vielzahl an Differenzierungsmöglichkeiten und divergenten Perspektiven eröffnet werden (vgl. Reh & Schelle 2000, 120; Hebenstein u. a. 2016, 3). In Anbetracht dessen kann über die Fallarbeit eine (reflexive) Distanz zur beruflichen Praxis unterstützt werden, die gleichzeitig ein Einlassen auf die Wissenschaftspraxis ermöglicht (vgl. Leonhard 2021, 194). Diese Potenziale werden in den folgenden Ausführungen zur Transferierenden Verbindung von Theorie und Praxis noch näher beschrieben.

„Der Fall ist gewissermaßen die sachliche Grundlage der reflexiven Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit“ (Hummrich 2016, 32). Die kasuistische Tätigkeit bietet das Potenzial, den Fall aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven zu erfassen, vielfältige Einflussfaktoren sichtbar zu machen und zu berücksichtigen, wie auch kontroverse Begründungszusam-

22 Professionalisierungspotenziale für die am Projekt „Schule für alle“ teilnehmenden Lehramtsstudierenden hinsichtlich einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen normativen Sichtweisen sowie einer verstehenden Perspektive für heterogene Lebens- und Lernwelten von Kindern wurden bereits an ausgewählten empirischen Materialien gezeigt, z. B. über einen objektiv hermeneutischen Zugang (vgl. Pieper & Kottmann 2020).

menhänge diskutiert werden können. In Anbetracht dessen bietet die Fallarbeit einen reflexiven Blick hinter die Fassade der unmittelbaren sozialen Wirklichkeit, über die die Ganzheitlichkeit des Falls, aber auch seine Individualität erschlossen werden kann (vgl. Kolbe & Combe 2008, 897; Braun u. a. 2011, 20; Hummrich 2016, 18). Trotz der unabdingbaren Fokussierung der Individualität des Einzelfalls gilt es, diesen stets in Bezug zum Allgemeinen zu setzen und wechselseitige dynamische Beziehungen zu erzeugen (vgl. Steiner 2014, 12; Schmidt & Wittek 2021, 174). Das Potenzial mehrperspektivischer und multiprofessioneller Sichtweisen wird an späterer Stelle noch ausführlicher dargestellt.

Transferierende Verbindung zwischen Theorie und Praxis: Vor dem Hintergrund des skizzierten Vertraut-werdens mit der zukünftigen Berufspraxis bei gleichzeitiger Überwindung des unmittelbaren Entscheidungs- und Handlungsdrucks gewinnt die Fallarbeit – als didaktisches Medium in der (universitären) Lehrer:innenbildung – fortwährend an Bedeutung (vgl. Pietsch 2010, 45; Messmer 2011, 27). Vor allem die beschriebene Überwindung des inhärenten Entscheidungs- und Handlungsdrucks der pädagogischen Praxis bietet das Potenzial, den Fall distanziert und multiperspektivisch betrachten und bearbeiten sowie Fragen einer Wissenschaftspraxis an ihn richten zu können (vgl. Reh & Schelle 2000, 120; Leonhard 2021, 194). Das vermittelte Wissen ist in der (universitären) Lehrer:innenbildung interdisziplinär angelegt, sodass sowohl Fachdidaktiken und -wissenschaften als auch Bildungswissenschaften gelehrt werden. Über die Fallarbeit kann in einem ersten Schritt das häufig von den Studierenden als abstrakt wahrgenommene universitäre Wissen – d. h. konkrete Begriffe und Theorien, greifbar und wechselseitige Bezüge – sichtbar gemacht werden (vgl. Schmidt & Wittek 2021, 174), wobei die

„Unvorhersehbarkeit, Unsicherheit und Ungewissheit als konstitutive Momente pädagogisch-professionellen Handelns [...] immer wieder ein und denselben Aspekt [fokussieren, d. A.], nämlich dass sich pädagogische Professionalität in einem immer nur als reflexiv zu verstehenden Umgang mit Wissen erweist (vgl. Herzog 1995, 263)“ (Moldenhauer u. a. 2020, 9).

Über kasuistische Lehr-Lern-Formate kann somit Wissen vermittelt, erworben und veranschaulicht werden, was nicht ein standardisiertes Anwendungswissen meint, sondern die Fähigkeit zu einem reflexiven Umgang mit Wissen (vgl. Moldenhauer u. a. 2020, 9). In einem nächsten Schritt kann mehrperspektivisch aus unterschiedlichen fachlichen Zugängen und akteursgruppenspezifisch auf einen Fall geblickt werden, um diesen entlang des konkreten Praxisbezugs theoriegeleitet zu erfassen, zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Meseth 2016, 43f.). Das Konzept der pädagogischen Fallarbeit liegt

„an der Nahtstelle von Profession und Wissenschaft. Sie dient sowohl der wissenschaftlichen Erkenntnis und Theoriebildung [...] als auch der Reflexion pädagogischer Fragen, Probleme und Schwierigkeiten und ist offen für die Thematisierung von Handlungs Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Kiper 2003, 102).

Über eine kasuistische Methodologie können wechselseitige Verbindungen zwischen Theorie und Praxis²³ ermöglicht werden (vgl. Bastian & Helsper 2000, 182; Helsper 2001, 13), weil die Charakteristika des Besonderen eines Einzelfalles im Rahmen des Allgemeinen diskutiert,

23 Wenn im Folgenden von „Theorie und Praxis“ gesprochen wird, dann nicht im Sinne eines dichotomen, polarisierenden Verständnisses, sondern mit dem Verständnis einer „entspannten Differenz“ wie sie als Figur von Leonhard (2021, 193) entworfen wird. In einer solchen entspannten Differenz von Theorie und Praxis wird deutlich, dass „Theorie und Praxis“ jeweils unterschiedlichen Bedingungen unterliegen und in der Konsequenz unterschiedliche Anforderungen an die Lehramtsstudierenden richten. In der Fallarbeit wird u. a. die Chance gesehen, den Studierenden die Potenziale der Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis sichtbar und fruchtbar zu machen (vgl. ebd.).

verortet und reflektiert werden können, um bspw. typische Gemeinsamkeiten zu identifizieren (vgl. Hebenstein u. a. 2016, 2; Schmidt & Wittek 2021, 174). Professionstheoretische Intention ist es, „dass alltagsweltlich bewährte Deutungsroutrinen und Orientierungen reflexiv eingeholt und eine Sensibilisierung gegenüber kausallogischen Zuschreibungen erreicht werden könnte (vgl. Kunze 2018)“, so Moldenhauer u. a. (2020, 12). Nach Steiner (2014, 11) liegt

„[d]er Schlüsselprozess fallbasierten Arbeitens [...] in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt.“

Mit Bezug auf Kant führt Steiner (2014, 12) weiter aus:

„Der konkrete Fall und das (zu erschliessende) Allgemeine bedingt einander wechselseitig: Der Fall ohne Bezug zum Allgemeinen wäre eine bloße Erkenntniskette ohne inneren Zusammenhang, und dem Allgemeinen würde ohne Konkretisierung und Anwendung auf einen oder mehrere Fälle die Aussagekraft fehlen.“

In diesen Auszügen wird zum einen die Notwendigkeit der reflexiven Verzahnung deutlich, und zum anderen, dass die wechselseitige Bezugnahme zwischen den interdisziplinären und multiperspektivisch ausgerichteten theoretischen und den konkreten Praxisbezügen des individuellen Falls ein authentisches Verstehen ermöglicht, das einen Beitrag zur Verbesserung des (zukünftigen) Lehrer:innenhandelns gewährleisten kann (vgl. Hummrich 2016, 14; Moldenhauer u. a. 2020, 12). Wird ein „Fallverstehen als Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Helsper 2001, 13) konkretisiert, bedeutet dies, dass über die Fallarbeit ein verstehender Zugang zur sozialen Wirklichkeit unterstützt werden kann, der als professionalisierende Vermittlungsinstanz von individuellen Fallspezifitäten (Praxis) in Bezug auf allgemeine Wissensbestände (Theorie) auftritt (vgl. Helsper 2001, 13f.; Hummrich 2016, 14). Eine kritische Reflexion dessen sowie die eingangs erläuterte berufsbiografische Reflexion der eigenen subjektiven Vorannahmen und normativen Sichtweisen bilden eine besondere Chance, Professionalität auszubilden (vgl. Fatke 2013; Braun u. a. 2011; Prengel 2012).

Mehrperspektivität, die die Ganzheitlichkeit des Falls zeichnen lässt: Die (universitäre) Lehrer:innenbildung ist interdisziplinär ausgerichtet, sodass in der Fallarbeit gezielt unterschiedliche theoretische Diskurse eingebracht und bspw. um die Perspektive von unterschiedlichen Akteur:innen erweitert werden können. In einer multiperspektivisch ausgerichteten Betrachtung und Analyse kann eine Vielzahl theoriebezogener Reflexionsfolien jeweils eingebracht und miteinander diskutiert werden (vgl. Meseth 2016, 43f.). Ein kollegialer Austausch fördert in besonderem Maße differenzierte Sichtweisen auf einen Fall und ermöglicht im gemeinsamen Diskurs, unterschiedliche Perspektiven bewusst wahrzunehmen sowie abgeleitete Strategien des Denkens und Handelns zu entwickeln (vgl. Hummrich 2016, 14; Reh & Schelle 2000, 120). Jäkel (2014, 224) bezeichnet dies als „Professionalisierung mittels *Consciousness Raising*“²⁴. Die Fallarbeit bietet somit das Potenzial, einen reflexiven Blick hinter die Unmittelbarkeit der pädagogischen Praxis zu richten (vgl. Hummrich 2016, 16), den Fall zunächst aus unterschiedlichen disziplinären und akteursspezifischen Perspektiven zu erfassen und vielfältige Einflussfaktoren sowie deren Wirkmacht zu thematisieren, um letztlich kontroverse Begrün-

²⁴ Consciousness-Raising beschreibt ein gruppenanalytisches Format zur Bewusstseinsbildung, das seinen Anfang in der frühen Frauenbewegung zum Ende der 1960er-Jahre hat. Es handelt sich um ein Format, das ohne formelle Leitungsstruktur eine Brücke zwischen sozialer bzw. ökonomischer und individueller Veränderung schafft (vgl. Hogeland 1998).

dungszusammenhänge sowie Denk- und Handlungsstrategien diskutieren und gegeneinander abwägen zu können. Das jeweils Individuelle, Soziale und Kulturelle ebenso wie das Organisatorische und Strukturelle des Falls rückt systematisch in den Analysefokus und lässt das situative Moment sowie die Einzigartigkeit des Falls erkennen und verstehen (vgl. Braun u. a. 2011, 20; Schütze 2014, 145; Meseth 2016, 45). In einem solchen Vorgehen wächst der Blick auf den Einzelfall sukzessive um relevante Faktoren, sodass die Ganzheitlichkeit des Falls – auf einer hypothetischen Ebene – systematisch erschlossen werden kann (vgl. Kolbe & Combe 2008, 897; Hummrich 2016, 18). Schierz und Thiele (2002) sehen in der Fallarbeit das Potenzial, hermeneutische Kompetenzen zu erwerben, die erlauben, einen Fall mehrperspektivisch zu erfassen, zu durchdenken und vielfältige Handlungsstrategien zu erarbeiten. Das Ziel der hermeneutischen Kompetenz ist dabei nicht, ein richtiges, wissenschaftsgeleitetes Handeln konkretisieren zu wollen, sondern vielmehr ein Eröffnen von differenzierten, alternativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Messmer 2011, 28). Ein mehrperspektivisches Sehen und Erfassen des Falls, in dem eine wechselseitige Verbindung zwischen Theorie und Praxis herrscht, bietet erneut Rückbezüge zum benannten Potenzial, da über diese Vorgehensweise eine kritische Auseinandersetzung mit subjektiven Vorannahmen wie auch normativitätsgeprägten Sichtweisen angeregt werden kann (vgl. Hummrich 2016, 21) mit dem Ziel, den Blick für vielfältige Denk- und Handlungsstrategien im professionellen Umgang mit berufsspezifischen Anforderungen zu öffnen (vgl. Helsper 2001, 14; Steiner 2014, 10).

Hoffnung auf doppelte Transferierbarkeit: Bereits 1985 spricht Terhart im Rahmen der Fallarbeit von der Hoffnung der doppelten Transferleistung, die in den vorherigen Ausführungen bereits zum Teil indirekt benannt und auch direkt aufgegriffen wurde. Die erste Transferleistung bezieht sich auf das Potenzial einer kasuistischen Methodologie, eine wechselseitige Verbindung zwischen Theorie und Praxis initiieren und unterstützen zu können. Dynamische Wechselwirkungen werden als Ausgangspunkt der Professionalisierung verstanden, aus dem die zweite Transferleistung entstehen kann: ein authentisches Verstehen des Falls, dessen resultierende Erkenntnisse in zukünftigen Situationen eine (erste) Orientierung bieten und übertragen werden können (vgl. Terhart 1985, 294). Auch aktuell wird diese doppelte Hoffnung weiterhin geteilt. Beispielsweise greift Hummrich (2016, 29) diesen dynamischen Prozess auf:

„denn die Interpretation der besonderen Erscheinung beinhaltet die Rekonstruktion einer besonderen Erscheinung, die aber auf Grundlage allgemeiner Regeln erfolgt und auf diese allgemeinen Regeln zurückgeführt wird. Der Fall lässt sich somit als Ausdrucksgestalt eines allgemeinen Strukturproblems verstehen, der es ermöglicht, allgemeine Grundlagen des Handelns zu verstehen und zugleich das individuelle Gewordensein nachzuvollziehen. So kann der Fall, ggf. im Vergleich mit anderen Fällen, als Repräsentation eines Typus gesehen werden, der im Rahmen des allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Möglichkeitsraumes geworden ist“.

Im Folgenden sollen die fünf benannten, eher *künstlich* voneinander getrennten Potenziale in einer aufbauenden Beziehung zueinander dargestellt werden, um die Zielstellung der doppelten Transferierbarkeit zu erläutern. Ein fallbasiertes Lehren und Lernen ermöglicht ein Vertraut werden mit der zukünftigen Berufspraxis und gleichzeitig ein Überwinden des unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsdrucks der pädagogischen Praxis. In einer reflexiven Auseinandersetzung, die über die Fallarbeit in Distanz zur pädagogischen Unmittelbarkeit stattfindet, können bspw. fallrekonstruktive Kompetenzen auf- und ausgebaut werden, die wiederum zu einem abgekürzten Fallverstehen befähigen, welches in zukünftigen Situationen ein adäquates Handeln unter Praxiszwängen ermöglichen kann (vgl. Helsper 2001, 13). Darüber hinaus kann bspw. über hermeneutische Vorgehensweisen ein Fall mehrperspektivisch gesehen und erfasst

werden, sodass differenzierte Denk- und Handlungsoptionen entworfen werden können (vgl. Messmer 2011, 28). Das jeweils spezifisch Individuelle, Soziale und Kulturelle des Falls wie seine jeweiligen strukturellen und organisatorischen Besonderheiten treten in den Vordergrund und lassen diesen – auch in seiner Ganzheitlichkeit – erkennen und verstehen (vgl. Kolbe & Combe 2008, 897; Braun u. a. 2011, 20). Gleichzeitig wird darüber ein Zugang zu eigenen impliziten Vorannahmen und normativitätsgeprägten Sichtweisen geboten, die mittels einer reflektierten Verbindung von Theorie und Praxis durch pädagogisches Fachwissen ersetzt und habitualisierte Denk- und Handlungsmuster vor professionstheoretischen Fragestellungen kritisch überprüft werden können. Die Verwobenheit zwischen Theorie und Praxis fördert neben berufsbiografischen Reflexionsprozessen auch die wahrgenommenen und ggf. bereits erkannten Phänomene wissenschaftlich argumentieren zu können (vgl. Bastian & Helsper 2000, 182), mit der Intention, professionelle Handlungsstrategien für die zukünftige Berufspraxis zu entwerfen. Im Fokus der Fallarbeit steht stets der spezifische Fall mit seinen individuellen Besonderheiten und seiner situativen Wahrheit, sodass gewonnene Erklärungsansätze jeweils im Hinblick auf die Fallangemessenheit überprüft werden müssen (vgl. Steiner 2014, 13). Ein kasuistisches Lehren und Lernen, das ein Fallverstehen ermöglicht, weil der konkrete Fall entlang von theoretischen Folien situativ verstanden werden konnte, kann also in zukünftigen Krisensituationen handlungsentlastend wirken, weil differenzierte Strategien entworfen wurden (vgl. Messmer 2011, 19). Allerdings darf der rekonstruierte Sinn nicht als Rezept für pädagogisches Handeln angesehen werden (vgl. Helsper 2001, 14; Hummrich 2016, 15), weil kein „direktes Umsetzungs- und Anwendungsverhältnis vorliegt“ (Messmer 2011, 24). Dennoch ruht in der Fallarbeit das grundsätzliche Versprechen, einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit des Falls erhalten zu können, der rekonstruktiv verstanden werden kann, sodass auf diesem Weg ein Verständnis für das von Luhmann und Schorr (1982) benannte Technologiedefizit der pädagogischen Praxis angebahnt werden kann (vgl. Hummrich 2016, 14).

Wie gezeigt, bündelt die kasuistische Praxis eine Vielzahl verschiedener Formen und Ausprägungen der Fallarbeit, die wiederum unterschiedliche Blickwinkel und damit Zielsetzungen verfolgt, sodass unterschiedliche Potenziale in den Vordergrund treten, die miteinander agieren und somit nur künstlich voneinander getrennt dargestellt werden können. Für die (universitäre) Lehrer:innenbildung kann resümierend festgehalten werden, dass ein fallbasiertes Lehren und Lernen in den vergangenen Jahrzehnten verstärkt etabliert wurde und es mittlerweile einen anerkannten methodisch-didaktischen Bestandteil bildet, der vor allem im Rahmen der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Messmer 2011, 27; Schmidt & Wittek 2021, 174).

Fallarbeit im Projekt „Schule für alle“

Im Projekt „Schule für alle“ stellt die Einzelfallarbeit, d. h. die pädagogische Arbeit der Studierenden mit dem Kind (Realfälle) in einer 1:1-Situation, das zentrale Merkmal der Konzeptstruktur dar. Bereits in den vorangegangenen Abschnitten wurden an einzelnen Stellen die jeweiligen theoretischen Begründungen für die konkrete Praxis im Projekt dargelegt, die im Folgenden resümierend gebündelt werden. Während der einjährigen Praxisphase kommen die Studierenden mit unterschiedlichen Formen des kasuistischen Lehrens und Lernens in Kontakt, sodass auch hier nicht pauschal von *der Fallarbeit* oder *dem Fall* gesprochen werden kann. In der Regel stellt ihre unmittelbar erlebte berufsbezogene Praxiserfahrung den Fall dar, in dem unterschiedliche Situationen (z. B. das eigene Handeln oder beobachtete Interaktionen) mit verschiedenen Personen (z. B. mit dem Kind, der Lehrkraft, den Eltern, den Kommiliton:innen, der Projektleitung) *auffallen* können. Eine wissenschaftlich begleitete reflexive Auseinander-

setzung mit eigenen Praxiserfahrungen wird im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung als Professionalisierungschance gesehen (vgl. Pietsch 2010, 47), die im Projekt „Schule für alle“ durch die universitäre Begleitung systematisch gefordert und gefördert wird (vgl. Störtländer u. a. 2020, 406). Neben den *eigenen* Fällen setzen sich die Studierenden mit den *fremden* Fällen ihrer Kommiliton:innen auseinander, wenn diese bspw. im Begleitseminar oder in der Peer-Beratung thematisiert und diskutiert werden. Weil ein kollegialer Austausch differenzierte Denk- und Handlungsoptionen eröffnet (vgl. Meseth 2016, 47; Thon 2016, 82ff.), wird den Lehramtsstudierenden über die Fallarbeit im Projekt somit ein weiteres Moment der Professionalisierung geboten (vgl. Reh & Schelle 2000, 120; Hummrich 2016, 14), wobei mehrheitlich die Arbeit mit und an dem eigenen realen Fall dominiert.

In Kapitel 2.1 „Die Grundschule als Schule für alle Kinder: im Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion“ wurde bereits die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen habitualisierten Denk- und Handlungsmustern für das professionelle Lehrer:innenhandeln herausgearbeitet, die – wie gezeigt – über kasuistische Praxen gezielt gefordert und gefördert werden können (vgl. Hummrich 2016, 14; Meseth 2016, 47). Dies konnte für das Projekt „Schule für alle“ anhand unterschiedlicher Datenmaterialien konkretisiert werden (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 2020; Reh u. a. 2021). Ausgehend von Reflexionsbögen, auf denen die Studierenden ihre subjektiv als bedeutungsvoll erlebten Praxiserfahrungen dokumentierten und reflektierten, konnten einzelne Phänomene wiederkehrend empirisch nachgezeichnet werden. Zum einen erhalten sie grundsätzlich über die pädagogische Einzelfallarbeit Zugang zu heterogenen Lern- und Lebenswirklichkeiten, die ihnen häufig weniger vertraut sind, wenn sie bspw. subjektiv erlebte Irritationen deutlich herausstellen. Zum anderen vergleichen einige von ihnen die Erfahrung aus der pädagogischen Fallarbeit mit ihrer eigenen schulischen und familiären Situation oder Kindheitserinnerungen. Der folgende Auszug spiegelt diese Aspekte wider:

„Sehr bedeutungsvoll war für mich das Durchführen der Netzwerkanalyse. Dort habe ich Informationen erhalten, die ich in einem normalen Gespräch nicht erhalten hätte. Mit den Informationen konnte ich mir ein besseres Bild über die außerschulische Situation machen und mein Förderkind besser kennenlernen. Ich war sehr erschrocken und gleichzeitig interessiert. Die häusliche und familiäre Situation meines Förderkindes habe ich sofort mit meiner eigenen verglichen (...). Dass die Kinder nichts dafür können, in welche Umkreise sie gelangen und dass dies nicht zu einem schulischen Nachteil werden kann. Außerdem wurde mir bewusst, was ich in meiner Kindheit und Schulzeit für ein geeignetes Umfeld hatte“ (Pieper & Kottmann 2019, 78).

Der Versuch der Studierenden, unter Einbezug von zunächst impliziten und normativitätsgeprägten Sichtweisen eine Balance wiederherzustellen, verdeutlicht die Unerlässlichkeit der universitären Begleitung, denn darin sind verschiedene theoretische Bezüge sowie die Perspektiven von unterschiedlichen Akteur:innen zur Reflexion mit den erlebten Praxiserfahrungen implementiert, um neben einem Wahrnehmen und Sensibilisieren von einzelnen Phänomenen vor allem auch ein Verstehen zu fördern (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77ff.; Pieper & Kottmann 2020, 314). Dies wird als wesentliches Element des professionellen Lehrer:innenhandelns angesehen, um bspw. einen Beitrag zum Aufbruch einer bildungsbezogenen Ungleichheit zu leisten (vgl. Prengel 2006, 185; *Doğmuş* & Geier 2020, 120ff.; Moldenhauer u. a. 2020, 12).

Im Anschluss an die Vorstellung dieser zentralen theoretischen Bezüge, die den Rahmen für das Projekt „Schule für alle“ sowie die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung bilden, werden diese im Folgenden konkretisiert.

3 Konzeptionelle Grundlagen und Evaluation des Projekts „Schule für alle“

Das Projekt „Schule für alle“ ist bereits seit 30 Jahren fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld.²⁵ Es wurde von Dagmar Hänsel in Zusammenarbeit mit Marianne Zimmer initiiert und ist seit 1994 curricular in den verschiedenen Modellen der Bielefelder Lehrer:innenbildung verankert (vgl. Hänsel 1996; Kottmann 2007a, 33).

Ausgangspunkt des Projekts war das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) an der Universität Bielefeld, das von 1992 bis 1994 als Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission (BLK) unterstützt und evaluiert wurde. Das IEP beinhaltete eine Neugestaltung der Studieneingangsphase im Grundschullehramt, die sich durch eine interdisziplinäre Kooperation und Vernetzung an der Universität aber auch mit den Grundschulen der Region auszeichnete und eine universitär begleitete schulische Praxisphase zu Beginn des Studiums institutionalisierte (vgl. Hänsel 1996). Diese Idee hat sich erfolgreich durchgesetzt, seit 2002 ist ein „Orientierungspraktikum“ in der universitären Lehrer:innenbildung obligatorischer Bestandteil für alle Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen und aus der Studieneingangsphase im Lehramt kaum wegzudenken. Aus diesen konkreten Praxisphasen des Integrierten Eingangssemesters entwickelten sich häufig dauerhafte Praxiskontakte, aus denen die Idee für das Projekt „Schule für alle“ entstand:

„Die Betreuung einzelner Kinder, die im IEP initiiert wurde, ist von einigen Studentinnen und Studenten auch nach Abschluß ihres Eingangssemesters fortgesetzt worden. Diese Studentinnen und Studenten haben sich z. B. an Klassenfahrten beteiligt, mit der Klasse regelmäßig Kontakt gehalten oder ‚ihre‘ Kinder längerfristig weiter betreut. Von einer Bielefelder Grundschulleiterin ist schließlich die Idee geboren worden, die im IEP begonnene Arbeit mit einzelnen Kindern über das IEP hinaus fortzusetzen und zu vertiefen. Auf diese Weise ist als neues Projekt das Projekt ‚Schule für alle‘ entstanden, das einer ähnlichen Figur folgt. Es soll in diesem Projekt wie im IEP darum gehen, Praxiserfahrung nicht als Einübung in die künftige Berufstätigkeit, sondern als deren Verfremdung und geplante Verbesserung zu gestalten, sie mit unterschiedlichen formellen und informellen Lernarrangements zu rahmen und sie aus unterschiedlichen fachlichen und institutionellen Perspektiven zu reflektieren. Auch in diesem Projekt sollen die wechselseitige Öffnung von Schule und Universität und der Aufbau regionaler Netzwerke der Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung dienen. Praxiserfahrung soll nun jedoch nicht als kompakter Block, gleichsam als Kern eines ‚klinischen Semesters‘ (Robinson) organisiert werden und auf Schule beschränkt bleiben. Sie soll vielmehr für die Dauer eines Jahres studienbegleitend angelegt werden und schulische wie außerschulische Arbeit mit ‚auffälligen‘ Kindern umfassen.

Ansatzpunkt des Projekts ‚Schule für alle‘ sind die wachsenden Lebensprobleme von Kindern und der Anspruch der Grundschule, Schule für alle Kinder zu sein. Für die Grundschule heißt das heute nicht nur, behinderte Kinder zu integrieren, sondern auch und vor allem, sich auf die Verschiedenheit von Kindern einzulassen und Kindern, die Schwierigkeiten haben, gezielt Hilfe zu bieten. Die mit Abstand größte, öffentlich aber weitgehend unbeachtete Gruppe der ‚Behinderten‘ stellen jene Kinder dar, die Sonderschulen für Lernbehinderte besuchen. Diese Kinder, die typischerweise aus sozial benachteiligten Familien stammen, könnten häufig dann in der Grundschule bleiben, wenn sie dort zusätzliche Hilfen und Förderung erhielten und wenn Grundschule verändert würde.

²⁵ Neben dem Projekt „Schule für alle“ gibt es an der Universität Bielefeld noch weitere Projekte, die Patenschaftsprojekten ähnlich sind (eine Übersicht dieser ist in Störtländer u. a. (2020) enthalten).

Im Projekt ‚Schule für alle‘ sind solche zusätzlichen Hilfen und Veränderungen durch die Kooperation von Grund- mit Sonderschullehrkräften und Sonderschulen in der Region, durch die Einbeziehung außerschulischer Experten für Kinder insbesondere aus dem sozialpädagogischen, schulpсихologischen und beratenden Bereich sowie durch die längerfristige Beteiligung von Studentinnen und Studenten an der schulischen und außerschulischen Betreuung der Kinder angedacht. In das Projekt ‚Schule für alle‘ sollen zunächst vor allem die am Integrationsversuch beteiligten Bielefelder Grundschulen und solche Grundschulen einbezogen werden, die ‚Öffnung von Schule‘ zu ihrem Programm gemacht haben.“ (Hänsel 1996, 174f.)

Obwohl diese Projektskizze von 1996 30 Jahre alt ist, sind die leitenden Maximen und ursprünglichen Intentionen von „Schule für alle“ nach wie vor relevant und nahezu identisch mit der aktuellen Konzeption. Derzeit begleiten und fördern Bachelorstudierende der Lehramtsstudiengänge Grundschule und des kombinierten Studiengangs Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik²⁶ (vgl. Hänsel 2015, Kottmann & Miller 2022) im Rahmen der Projektteilnahme über ein Jahr (mit ca. 2 bis 3 Stunden pro Woche) je ein Grundschulkind. Die Kinder sind von verschiedenen Formen der Bildungsbenachteiligung bedroht oder betroffen. Häufig wurden bereits schulische Selektionsmaßnahmen, wie z. B. die Wiederholung einer Klasse oder die Beantragung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt, initiiert oder sind angedacht (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 1). An dem Projekt nehmen Kinder teil, bei denen z. B. sprachliche Barrieren Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Alltag erschweren, die wenig häusliche Unterstützung erfahren, die ihre Freizeit fast ausschließlich isoliert oder mit digitalen Medien verbringen, die ihre unmittelbare Wohnumgebung sowie verschiedene Freizeitmöglichkeiten kaum kennen und wahrnehmen, die z. B. eine krisenhafte familiäre Situation erleben mussten. Die exemplarisch gewählten Ausgangssituationen der Kinder verdeutlichen, dass das Projekt „Schule für alle“ vor allem Kinder erreichen möchte, die von herkunfts- und sozialbedingten Bildungsbenachteiligungen umgeben sind, die sich (auch) im schulischen Kontext zeigen können, jedoch nicht zwangsläufig müssen (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Publikation wurde auf der Grundlage der jeweils protokollierten Erstgespräche der Projektleitung mit den Klassenlehrkräften und den Studierenden eine quantitative Auswertung in Form einer Projektdokumentation durchgeführt. Bis Dezember 2023 haben insgesamt etwa 500 Kinder am Projekt teilgenommen. Das Verhältnis von Mädchen (46 %) und Jungen (54 %) ist relativ ausgewogen. Knapp mehr als die Hälfte besucht die erste Schulklasse (54 %), gefolgt von der zweiten (22 %) und dritten (18 %). Selten besuchen sie hingegen die vierte Klasse (4 %) oder so bezeichnete Willkommensklassen für geflüchtete Kinder, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben (2 %). Die Geburtsländer der Kinder und ihrer Eltern konnten nicht systematisch erfasst werden. Im Querschnitt ist ca. ein Viertel der Kinder in Deutschland geboren. Zu den weiteren Geburtsländern zählen u. a. Ägypten, Albanien, Bulgarien, Bosnien, China, Curacao, Ghana, Griechenland, Indien, der Irak, Italien, d. ehem. Jugoslawien, Kuba, Kosovo, Kroatien, Litauen, Marokko, Pakistan, Polen, Rumänien, Russland, der Sene-

26 Der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik stellt eine Besonderheit der Universität Bielefeld dar (vgl. Hänsel 2015). Er wurde maßgeblich von der AG 3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld entwickelt und initiiert. Zum Wintersemester 2002/2003 ist er – zunächst noch als Modellversuch – gestartet. Mittlerweile ist der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik in der Breite der Fakultät für Erziehungswissenschaft verankert. Ausgangspunkt ist die curriculare, institutionelle und disziplinäre Verschränkung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft. Am Ende des Studiums erwerben die Studierenden einen doppelten Abschluss und die vollständige Qualifikation für ein allgemeines Lehramt und für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, entweder für den Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung (ausführlicher in: Hänsel 2015; Kottmann & Miller 2022).

gal, Serbien, Spanien, Sri-Lanka, Syrien, Toga und die Türkei. Diese geografische Heterogenität spiegelt sich in der ethnischen Zugehörigkeit sowie in der Familiensprache wider. Für knapp zwei Drittel der teilnehmenden Kinder ist Deutsch nicht die Familiensprache. Viele Kinder sprechen zwei Sprachen, einige wenige sogar bis zu vier. In der Mehrheit leben die Kinder bei beiden Eltern (60 %) oder (ca. 30 %) bei einem Elternteil (zumeist bei der Mutter). In einzelnen Fällen wohnen die Kinder bei den Großeltern oder in externen Einrichtungen. Die Anzahl der Geschwisterkinder variiert stark und reicht von ‚keine Geschwister‘ bis zu ‚11 Geschwisterkinder‘. Die meisten Kinder haben ein Geschwisterkind (28 %), gefolgt von zwei (16 %) und drei (11 %) Geschwistern. Die Pluralität der Familienstrukturen wird in der Projektdokumentation sichtbar, wenn leibliche und Stiefgeschwister aufgeführt werden, die in der Familie und/oder bei dem anderen Elternteil wohnen. Entsprechend sind die Angaben nicht als exakte Statistik zu lesen, sondern als Einblicke in die Vielfalt der Familienformen.

In den Erstgesprächen wurde ebenfalls protokolliert, in welchem schulischen Lernbereich die Lehrkräfte die größten Schwierigkeiten und Lernbedarfe der Kinder sehen. Hier werden insbesondere die beiden Schulfächer Deutsch (32 %) und Mathematik (12 %) oder die Kombination dieser beiden Fächer (16 %) benannt. Im Kontrast dazu liegt in etwa einem Drittel der Fälle keine explizit schulfachspezifische Schwierigkeit vor. In wenigen Ausnahmen berichten die Lehrkräfte von bereits diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten (8 %) oder es werden Überlegungen oder auch bereits erfolgte Gespräche zu einer möglichen Beantragung eines Verfahrens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf benannt (7 %). Übergreifend legt die Projektdokumentation offen, dass relativ viele Kinder (40 %) bzw. ihre Familien bereits weitere Unterstützungs- und Fördermaßnahmen nutzen, z.B. schulische Unterstützung, die über sogenannte BuT-Mittel²⁷ finanziert wird, Familienhilfen über das städtische Jugendamt, schulische Lernförderung oder Unterrichtsbegleitung, außerschulische Logopädie, Psychotherapie, Sozialpädagogische Familienhilfe o. ä. Diese Auflistung zeigt, dass zum einen die Grundschullehrkräfte, in der Regel die Klassenlehrer:innen, bereits verschiedene Formen der schulischen und außerschulischen Unterstützung für ihre Schüler:innen organisieren, zum anderen aber auch, dass die Kinder häufig mit Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen konfrontiert sind, auf die bereits in unterschiedlicher Form reagiert wird. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Projekt „Schule für alle“ potenziell alle Kinder adressiert und sich nicht an eine spezifische Gruppe richtet und es ebenso ein zentrales Projektziel ist, die Grundschule als Schule für alle Kinder entsprechend zu unterstützen, d.h. möglichst uneingeschränkt allen Kindern Chancen der Bildungspartizipation und individuelle Bildungserfolge zu eröffnen (vgl. Kottmann 2007a, 32).

Im Zentrum des Projekts steht die pädagogische Einzelfallarbeit einer/eines Studierenden mit einem Kind und die darüber kontinuierlich gewährleistete 1:1 Betreuung, aus der zumeist eine intensive Beziehung erwächst. Das Projekt verfolgt mit seinem Ansatz die individuelle Unterstützung von Grundschulkindern, und gleichzeitig steht die Professionalisierung der Studierenden als angehende Lehrkräfte im Fokus. Dabei orientiert sich die pädagogische Einzelfallarbeit an den spezifischen Ausgangssituationen und aktuellen Bedarfen der Kinder. Die individuelle Förderung mit dem Kind findet sowohl im schulischen als auch im außerschulischen und ggf. im familiären Umfeld statt und liegt in Anbetracht dessen quer zu den spezialisierten professionellen Zuständigkeiten. Die Teilnahme an „Schule für alle“ bietet den Studierenden

27 *Bildungs- und Teilhabepaket*, das im Jahr 2011 seitens der Bundesregierung initiiert wurde.

einen realen Praxisort in der universitären Lehrer:innenbildung²⁸, der sie in ihrem konkreten Lehrer:innenhandeln professionalisiert und u. a. für die Gefahr von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung sensibilisiert (vgl. Panagiotopoulou & Winter 2019, 68). Die pädagogische Einzelfallarbeit ermöglicht Studierenden nämlich in der Regel verschiedene Einblicke in sowie Zugang zu den heterogenen Lern- und Lebenswirklichkeiten der Kinder und eröffnet damit die Möglichkeit, sich intensiv mit diesen und ihren Wechselbeziehungen auseinanderzusetzen. Dieser komplexe Prozess ermöglicht den Lehramtsstudierenden, das Kind, seine Lernsituation und sein Verhalten besser zu verstehen und ggf. eine mehrperspektivische Sichtweise einzunehmen, d. h. einen Prozess zu durchlaufen, der für angehende Lehrkräfte grundlegend ist, um in ihrem zukünftigen Berufsfeld professionell handeln zu können. Weiterhin erfolgt durch die universitäre Begleitung und curriculare Verankerung im Bachelor-Modul „Diagnose und Förderung“ eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit Fragen von Didaktik, Diagnostik und Förderung sowie mit Fragen von Bildungsbenachteiligung und den Aufgaben der Institution Grundschule. Dabei entsteht ein persönlich bedeutsamer Reflexionsraum für die Studierenden mit intensiven Theorie-Praxis-Bezügen. Die teilnehmenden Kinder wiederum erweitern während der einjährigen individuellen Begleitung in der Regel sowohl ihre fachlichen als auch ihre außerfachlichen Kompetenzen. Zudem wird ihr (schulisches) Selbstkonzept gestärkt. Aufgrund dessen entwickeln bzw. erweitern sie häufig schulische Kompetenzen und resilienzfördernde Schutzfaktoren, sodass langfristig gesehen ein konkreter Beitrag gegen Bildungsbenachteiligung geleistet wird, der die Lern- und Bildungswege der Kinder positiv beeinflussen kann (vgl. Kottmann 2007b, 30; Pieper & Kottmann 2019, 76f.).

3.1 Ausgangslage und leitende Grundgedanken

Mitunter bewerten Lehramtsstudierende Inhalte der universitären Lehrer:innenbildung als wenig relevant und werfen ihr stellenweise sogar einen fehlenden Praxisbezug vor (vgl. Hascher 2006, 131; Kolbe & Combe 2008, 881; Bach 2013, 108). Im Rahmen des Projekts „Schule für alle“ agieren die Studierenden fortwährend in einer konkreten „Ernstsituation“, d. h. in einer Situation, die ihrem zukünftigen Berufsfeld als Lehrkraft sehr ähnelt. Sie befinden sich dabei – geschützt im Schonraum *Praktikum* – in komplexen schulischen Alltagssituationen und können bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Studium (ca. 4.–6. Bachelorsemester) Anforderungen des professionellen Lehrer:innenhandelns unmittelbar wahrnehmen und sich damit intensiv auseinandersetzen (vgl. Kottmann 2007b, 33). Gegenwärtige An- und Herausforderungen des professionellen Lehrer:innenhandelns beziehen sich häufig auf Fragen rund um den produktiven Umgang mit einer wachsenden Heterogenität der Schüler:innenschaft und der Anforderung, dieser (auch) in Form von individueller Förderung konstruktiv zu begegnen. Diese zwei Grundgedanken, die Ausgangssituation sowie die Potenziale des Projekts, werden nachfolgend näher erläutert.

28 Die Teilnahme an dem Projekt wird den Bachelorstudierenden als außerschulisches Berufsfeldpraktikum angerechnet (am Standort Bielefeld wird dieses als ‚Berufsfeldbezogene Praxisstudie‘ bezeichnet, um die wissenschaftliche Begleitung der Praxisphase sowie den wissenschaftlichen Anspruch an die Theorie-Praxis-Reflexionen zu betonen). Diese – in der Regel außerschulische bzw. außerunterrichtliche – Praxisphase ist zurzeit in NRW obligatorisch (vgl. § 12 LABG – Praxiselemente). Sie findet am Ende des Bachelorstudiengangs statt und liegt somit zwischen dem Eignungs- und Orientierungspraktikum zu Beginn des Studiums sowie dem Praxissemester im Masterstudiengang. Das Projekt war jedoch im Lauf der Jahrzehnte seiner Umsetzung auf unterschiedliche Weise curricular verankert. Diese Möglichkeiten der strukturellen Verankerung sind Teil des Kapitels 5.1.

Ein konstruktiver Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innen stellt für Lehrkräfte mitunter eine Herausforderung im schulischen Alltag dar, die unter Umständen Prozesse der bildungsbezogenen Chancenungleichheit unterstützen kann, wenn z. B. eigene Sozialisationserfahrungen sowie habitualisierte Denk- und Verhaltensweisen als Maßstab der (Be-)Wertung herangezogen werden. Obgleich die Ursachen für Bildungs- und soziale Ungleichheiten höchst komplex sind, konnte die soziale Herkunft als langfristiger wie wirkmächtiger Prädiktor in Bildungsbiografien wiederholt identifiziert werden (ausführlich dazu bereits in Kapitel 2.2). Durch das intensive Kennenlernen *eines* Kindes kann und soll der Blick auf heterogene Lerngruppen verändert werden, denn während der einjährigen Teilnahme am Projekt „Schule für alle“ erhalten die Lehramtsstudierenden über die pädagogische Einzelfallarbeit exemplarische und vertiefte Einblicke in kindliche Lebens- und Lernwirklichkeiten, weil sie die Kinder sowohl im schulischen Alltag begleiten als auch gemeinsam mit ihnen Freizeitaktivitäten planen und durchführen. Darüber hinaus sind in der universitären Begleitung gezielt Reflexionsphasen und -methoden integriert, sodass sie sich mit der unmittelbar erlebten Heterogenität intensiv auseinandersetzen können (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77), weil sie ihre eigenen Erfahrungen aus der pädagogischen Einzelfallarbeit z. B. im Seminar kollegial beraten, wissenschaftlich diskutieren und (berufs-)biografisch thematisieren können. Ein ebensolches Einlassen und Erfahren sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebens- und Lerngeschichten der Kinder (und ihren Familien) bieten den Studierenden erstens eine Nähe zu weniger vertrauten Lebenswelten, sodass über dieses Vorgehen eigene normativ geprägte (un)bewusste Verhaltens- und Handlungsweisen der Reflexion zugänglich gemacht werden können. Zweitens bietet es das Potenzial, über ein sensibles Wahrnehmen ein Verstehen zu ermöglichen, welches die Grundlage für ein Anerkennen und Wertschätzen (vgl. Brügelmann 2009, 4; Prengel 2019, 71) und für einen produktiven Umgang mit Heterogenität überaus zentral ist (vgl. Heinzel 2007, 155; Schönknecht & de Boer 2008, 258). In der Regel begünstigen diese Prozesse des Wahrnehmens, Sensibilisierens und Aner kennens langfristig und nachhaltig den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden (vgl. Kottmann 2007b, 33).

Ein weiteres Potenzial wird in der individuellen Förderung der Kinder gesehen. Nicht nur auf gesetzlicher Ebene, sondern auch im fachwissenschaftlichen Diskurs ist die Bedeutung der individuellen Förderung von Schüler:innen – bei gleichzeitigem Wissen um die Komplexität dieser Aufgabe – unumstritten (vgl. Pietsch 2010, 15). Um Kinder in ihren individuellen Lernprozessen bestmöglich zu fordern und zu fördern, ist es grundlegend, die schulischen Inhalte mit dem individuellen Lernstand des Kindes und auch seinen Interessen, Ressourcen und Barrieren rückzukoppeln (vgl. Wocken 2013), also sowohl das Kind zu kennen als auch eine individualisierte Diagnostik und Didaktik sowie das entsprechende adaptive Handeln anzuwenden, welches sich wiederum vor dem Hintergrund des einzelnen Kindes konkretisiert (vgl. Pietsch 2010, 16).

Im Rahmen des Projekts „Schule für alle“ ermöglicht die Einzelfallarbeit den Lehramtsstudierenden somit, sich ausschließlich auf ein Kind zu konzentrieren und darüber das Kind, seine Situation, sein Handeln und seine Lernprozesse verstehen lernen zu können. Dies wird als zentraler Professionalisierungsaspekt verstanden, da dieses Wissen essenziell bei einer adäquaten individualisierenden Unterrichtsgestaltung ist (vgl. Heinzel 2012, 173). Gleichzeitig wird die individuelle Förderung für die teilnehmenden Kinder als ebenso bedeutungsvoll verstanden, denn wie bereits skizziert, wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungs(miss)erfolgen empirisch wiederholt nachgewiesen, der letztlich in bildungsbezogene Chancenungleichheit mündet bzw. münden kann. Daher richtet sich das Projekt „Schule für alle“ gezielt an Kinder, die von einer herkunfts- und/oder sozialbedingten Bildungsbenachteiligung – in einem weiten Sinne – bedroht oder betroffen sind. Weil die individuelle Förderung in

unterschiedlichen Lern- und Lebensbereichen angesetzt ist, werden fachliche wie überfachliche Kompetenzen gefördert. Diese vielfältigen Bildungsangebote werden in Kombination mit einer vertrauten und verlässlichen Bezugsperson als Chance verstanden, langfristig einen Beitrag zum Abbau der (herkunftsbedingten) Chancengleichheit im Bildungssystem zu leisten. Eine weitere Chance der individuellen Förderung liegt darin, dass die Studierenden die Aufgabe haben, Lerninhalte zu differenzieren und an den Lernstand *ihres* Kindes anzupassen, sodass dieses Kind in seinem individuellen Lernprozess fortschreiten kann. Neben der Adaptivität des Lernangebots steht somit auch die Notwendigkeit eines Feedbacks und anschließend wiederum die Planung des nächsten Schrittes an. Dabei machen die Studierenden häufig die Erfahrung, dass Lernprozesse eben nicht linear verlaufen und dass eigene Einschätzungen eines angemessenen Schwierigkeitsgrads verworfen werden müssen. Dieser Prozess birgt eine große Herausforderung, stellt aber in der Regel noch keine Überforderung dar, weil der Unterrichtsgegenstand *nur* für ein Kind bearbeitet werden muss, nicht für eine Kleingruppe oder Schulklasse. So werden die Studierenden dafür sensibilisiert, dass ein Unterrichten im Gleichschritt für die meisten Kinder eine Über- oder Unterforderung darstellen kann. Es ist für Studierende sinnvoll, diesen Reflexionsprozess *vor* dem Praxissemester oder dem Referendariat zu durchlaufen und durch die konkreten Erfahrungen auf die Notwendigkeit von innerer Differenzierung und adaptivem Unterricht vorbereitet zu werden bzw. eine entsprechende Haltung zu entwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Projekt „Schule für alle“ wie auch andere Patenschaftsprojekte (vgl. Tabelle 1) auf aktuelle bildungspolitische Diskurse reagiert, Themen der (universitären) Lehrer:innenbildung aufgreift, mit seinen einzelnen Projektbausteinen an gesellschaftsrelevante Bedarfe anknüpft und dabei systematisch Synergien nutzt. Diese Synergien werden im folgenden Kapitel entlang von unmittelbaren und langfristigen Zielsetzungen erläutert.

3.2 Unmittelbare und langfristige Zielsetzungen

Wie bereits beschrieben, basiert das Projekt „Schule für alle“ auf zwei zentralen Ausgangssituationen, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollen, sodass von einer *doppelten Zielsetzung*² gesprochen werden kann:

Für die Lehramtsstudierenden: Das Projekt „Schule für alle“ bietet den teilnehmenden Studierenden ein *unmittelbares* Praxisfeld der Professionalisierung, weil sie stets in authentischen Ernstsituationen agieren, die aus dem zukünftigen Berufsalltag entstanden sind. Dazu erhalten sie gleichzeitig oder zumindest zeitnah eine universitäre Begleitung, in der sie aus der Distanz mehrperspektivisch auf diese Erfahrungen zurückblicken können. Entsprechend können nachhaltige Professionalisierungsprozesse gefördert werden, auf die in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich eingegangen wurde. Vor allem eine kritisch reflexive Auseinandersetzung mit den erlebten Praxiserfahrungen hinsichtlich der heterogenen Lern- und Lebenswirklichkeiten der Kinder und den eigenen habitualisierten Denk- und Verhaltensweisen erweist sich als besonders bedeutsam und sensibilisiert die Bachelorstudierenden als angehende Lehrkräfte *langfristig* für die Vielfalt der Schüler:innen sowie die Vielfalt ihrer Lern- und Lebenssituationen. Dazu gehören neben erziehungswissenschaftlichen Zugängen auch fachdidaktische Planungen und adaptive Umsetzungen von Lerneinheiten, die Bereitstellung von Material, das didaktische Handeln mit dem Kind, die Beobachtung seiner Lernschritte, das Wahrnehmen seiner individuellen Ressourcen und Barrieren sowie das Formulieren von lernförderlichem Feedback. Ebenso gehören dazu aber auch Absprachen mit den Lehrkräften oder weiteren pädagogischen Akteur:innen, beispielsweise aus dem Ganztag, Gespräche mit den Erziehungsberechtigten etc., sodass die seitens der KMK (2019, 7ff.)

formulierten Standards für die Bildungswissenschaften „unterrichten, erziehen, beurteilen und innovieren“ sich hier – in einem reduzierten Format – sämtlich wiederfinden. In der Konsequenz meint die langfristige Ausrichtung der Zielsetzungen von „Schule für alle“ die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und ist somit Teil des Beitrags zur Qualitätssicherung und -steigerung der universitären Lehrer:innenbildung am Standort Bielefeld.

Für die Kinder: Das Projekt „Schule für alle“ richtet sich *unmittelbar* an Grundschul Kinder, die von bildungsrelevanten Benachteiligungsfaktoren umgeben oder betroffen sind. Konkret erhält jedes einzelne Kind eine individuelle Förderung, die sich an seiner aktuellen Situation und seinen Bedürfnissen orientiert und im schulischen wie außerschulischen Bereich stattfindet, um darüber eine ganzheitlich ausgerichtete Unterstützung zu ermöglichen. In der Mehrheit nehmen Kinder an dem Projekt teil, denen (aus der Perspektive der zuständigen Lehrkräfte) aktuell schulische Selektionsmechanismen drohen und/oder bereits stattgefunden haben (wie beispielsweise eine Nichtversetzung).²⁹ Für die Kinder werden sowohl kurzfristige als auch langfristige Ziele formuliert. Ihnen soll mit der/dem Studierenden eine dauerhaft verlässliche Bezugsperson an die Seite gegeben werden, die ihnen eine stabile und wertschätzende Beziehung anbietet. Im Rahmen des Kennenlernens sowie durch die Informationen aus dem Erstgespräch mit der Klassenlehrerin (ausführlich in Kapitel 4.3, 41ff.) finden inhaltliche Angebote statt, die das Kind in konkreten Lernbereichen fördern oder auch bestimmte Übungen vorsehen, sodass es seine aktuellen Leistungen stabilisieren und Fortschritte im Lernen entwickeln kann. *Langfristig* wird also ein Beitrag zur individuellen Förderung und Stärkung, zur Kompetenzentwicklung und zu einer positiven Bildungsbiografie der einzelnen Kinder geleistet und bildungsbezogene Partizipation ermöglicht. Neben schulischen Inhalten, z.B. der Lese- oder Sprachförderung, der Festigung des Zahlenraums und entsprechender Rechenoperationen, der regelmäßigen Bearbeitung von Hausaufgaben etc. sollen auch Interessen der Kinder gefördert, außerschulische Lerngelegenheiten genutzt und Freizeitaktivitäten angeregt werden. Dabei können die Kinder die Erfahrung machen, dass ihnen die verlässliche Unterstützung auch im Schulunterricht Erfolgserlebnisse ermöglicht, wenn beispielsweise erworbenes Expertenwissen präsentiert wird und Hausaufgaben vorhanden sind, wenn Beiträge für den Unterricht geleistet werden können oder wenn von außerschulischen Unternehmungen berichtet werden kann. Insgesamt werden so Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit der Kinder gestärkt, häufig auch deren soziale Position in der Klasse. Langfristig können so auch Einstellungen zum Lernen sowie resilienzbezogene Schutzfaktoren des Kindes gestärkt werden.

Eine metaperspektivische Betrachtungsweise der interaktiven 2x2 Zielsetzung verdeutlicht, dass in ihr die Chance ruht, dem gesetzlichen Versprechen der Grundschule näherzukommen, *eine Schule für alle Kinder* zu sein. Im weiteren Verlauf wird das Projekt „Schule für alle“ in seiner Chronologie vorgestellt, in der die Dynamiken unter den Personengruppen abermals zum Ausdruck kommen, die an späterer Stelle in den Synergien noch deutlicher herausgearbeitet werden.

3.3 Einblicke in die Projektevaluation

Das Projekt „Schule für alle“ ist von Beginn an als Reformprojekt konzipiert, d. h. unter aktuellen Bedarfen und Ansprüchen wird es fortwährend erweitert und modifiziert. Entsprechend sind Umgestaltungs- und Entwicklungsprozesse fester Bestandteil. Gleichzeitig – dies spiegeln die

²⁹ An dieser Stelle sei betont, dass in der Regel die schulische Situation der Kinder den Lehrkräften als Anlass dient, um einen Platz im Projekt „Schule für alle“ zu bekommen. Aber auch die häusliche Situation des Kindes kann gleichermaßen den Ausgangspunkt bilden (ausführlich dazu in Kapitel 3.1).

Ausführungen aus Kapitel 3.1: Ausgangslagen und leitende Grundgedanken – zeichnet sich das Projekt „Schule für alle“ vor allem auch durch Kontinuität aus. Dem Reformanspruch folgend widmeten sich in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Forschungsvorhaben einzelnen Projektbausteinen und beleuchteten diese. Durch die im Jahr 2015 angestoßene „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF konnte das Projekt „Schule für alle“ in der Zeit von 2016 bis 2023 im Rahmen des Bielefelder Projekts *Bi^{Professional}* systematisch begleitet und als Teilmaßnahme im „Zentrum Praxisreflexion“ intensiv evaluiert werden.³⁰ Auf ausgewählte evaluierende und dokumentierende Arbeiten wird im Folgenden eingegangen, indem diese u. a. im Projektverlauf eingebettet werden (Abbildung 1) und ein Forschungsfokus sowie ein forschungsmethodischer Zugang skizziert wird. Zudem werden einige Arbeiten aus der Begleitforschung, aber auch aus Praktikumsberichten von Studierenden im weiteren Verlauf der Illustration dienen.

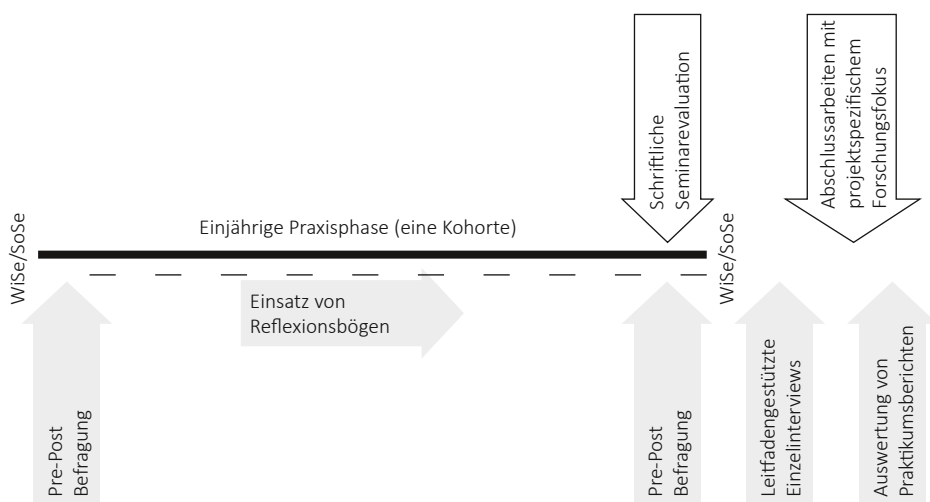


Abb. 1: Evaluation und Dokumentation des Projekts „Schule für alle“ in der Übersicht

Schriftliche Seminarevaluation: Die Studierenden bearbeiten in ihrer letzten Seminarinheit eine schriftliche Seminarevaluation, in der mittels offener Fragen auf das vergangene Jahr im Projekt „Schule für alle“ geblickt wird. Neben konkreten seminarspezifischen Fragen („Wie beurteilst Du den Austausch und Kontakt innerhalb der Seminargruppe?“) geht es darin bspw. um den Kontakt und die Kommunikation mit der Seminarleitung oder der zuständigen Lehrkraft („Wie beurteilst Du die Kooperation bzw. den Kontakt zur Lehrkraft?“) sowie um die eigene pädagogische Arbeit mit dem Kind („Wie würdest Du Deine konkrete Arbeit mit dem Kind einschätzen bzw. reflektieren?“). Ebenso werden retrospektive Einschätzungen der Studierenden erfragt („Ist der zeitliche Rahmen des Projekts in Deinen Augen angemessen oder zu hoch /zu gering? Wenn Studierende neu in das Projekt einsteigen, welche Tipps oder Hinweise würdest Du ihnen geben?“). Die schriftliche Seminarevaluation nutzt primär die Projektleitung, um vertiefende

30 „Das Zentrum Praxisreflexion bündelt Angebote und Maßnahmen, die dazu beitragen, die Bielefelder Lehrer*innenbildung akteurs- und phasenübergreifend sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch ausgerichtet reflexiv zu gestalten.“ Ausführlicher dazu unter: Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung – Universität Bielefeld (uni-bielefeld.de)

Einblicke in die subjektiven Einschätzungen der Studierenden zu gewinnen und vor diesem Hintergrund z. B. Modifikationen und/oder Erweiterungen für den nächsten Projektdurchlauf konzipieren zu können. Zudem geht es auch um einen Abgleich der formulierten Projektziele mit den Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden, die im Rahmen dieser Evaluation deutlich werden.

Studentische Abschluss- und Forschungsarbeiten: In den vergangenen Jahren haben mehr als 500 Studierende – ehemalige Teilnehmer:innen wie auch projektunabhängige Studierende – in ihren Abschlussarbeiten projektspezifische Fragestellungen bearbeitet. Ausgehend von den jeweiligen Abschlussarbeiten (Staatsarbeiten für das erste Staatsexamen, Fallstudien, Praktikumsberichte, Bachelor- und Masterarbeiten) fielen diese entsprechend den Rahmenvorgaben unterschiedlich aus, beispielsweise hinsichtlich des Umfangs. In der Regel übernimmt die Projektleitung die (Erst-)Betreuung dieser Arbeiten und begleitet die Studierenden bei der Erstellung. Unter Berücksichtigung aktueller (projektspezifischer) Forschungsergebnisse sowie curricularer Bedingungen entwickeln die Studierenden eigene Forschungsfragen, entwerfen entsprechende Designs und Auswertungsstrategien und erproben sich in einer eigenen forschungsmethodischen Praxis. Je nach theoretischem Schwerpunkt und Erkenntnisinteresse setzen die Studierenden sich mit spezifischen Ressourcen und Barrieren der teilnehmenden Kinder, fachlichen und überfachlichen Zugängen, individuellen, familiären, unterrichts-, schul- oder systembezogenen Fragestellungen auseinander. Ebenso stehen die Studierenden wie auch die Lehrkräfte unter verschiedenen Forschungsfragen im Untersuchungsfokus. Viele dieser Arbeiten wurden uns von den Studierenden zu Auswertungszwecken zur Verfügung gestellt, was wertvolle Einblicke in das Projekt ermöglicht.³¹

Im Rahmen der bereits erwähnten Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde das Projekt „Schule für alle“ wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die prozessbegleitende Evaluation nahm insbesondere die Professionalisierung der teilnehmenden Studierenden in den Fokus. Über verschiedene forschungsmethodische Zugänge wurde diese untersucht (in Abbildung 1 im unteren Strang aufgeführt und zusätzlich über die graue Hinterlegung gekennzeichnet). Ein weiteres Ziel, das wir mit dieser Publikation verfolgen, ist die Weiterentwicklung des Konzepts, das auch für andere Hochschullehrende verfügbar gemacht werden soll.

Pre-Post-Befragung (Erhebung: 2017-2019): Ausgehend von einem kompetenztheoretischen Ansatz wurden in der Pre-Post Erhebung bspw. die modularen Anforderungen in messbare Skalen überführt, um die professionelle Kompetenzwahrnehmung der Studierenden vor und nach der Praxisphase zu erheben. Der Schwerpunkt dieser Erhebung lag auf didaktischen und diagnostischen Aspekten, die den modularen Anforderungen entsprechen (ausführlich in: Pieper u. a. 2020). Um die Daten der Pre-Post Befragung (auch) mit der strukturellen Gestaltung der Praxisphase im Projekt „Schule für alle“ (ein Jahr bzw. zwei Semester) diskutieren zu können, wurden zwei Kontrollgruppen aufgenommen (Praxisphase in einem vierwöchigen Block oder einem Semester). Einblicke in die Daten zeigen, dass Veränderungen in der professionellen Kompetenzwahrnehmung der Lehramtsstudierenden nicht ausschließlich vor dem Hintergrund der Organisationsform der Praxisphase verortet werden können. Vielmehr schätzen alle drei Untersuchungsgruppen bereits vor Beginn der Praxisphasen ihre professionellen Kompetenzen in der Mehrheit über dem theoretischen Skalenmittelwert ein, möglicherweise gehört

31 Es liegen jeweils schriftliche Einverständniserklärungen vor. Die Daten wurden anonymisiert. Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist es leider nicht möglich, den einzelnen Studierenden namentlich zu danken. Dennoch möchten wir dies in aller Ausdrücklichkeit an dieser Stelle tun. Ohne diese Einblicke würden der Darstellung des Projekts entscheidende Konkretionen und Innenperspektiven fehlen.

es aber auch zur Professionsentwicklung dazu, nach der Praxisphase ein realistischeres Bild von den hohen Anforderungen zu erhalten und entsprechend die eigenen Kompetenzen danach sogar niedriger einzuschätzen (ausführlich in: Kottmann & Pieper (2020)).

Reflexionsbögen (Erhebung: 2017-2019): Orientiert an einem berufsbiografischen Professionsverständnis wurden aus der subjektiven Sichtweise der Studierenden heraus ihre als bedeutungsvoll erlebten Erfahrungen in einem zwei- bis dreiwöchigen Rhythmus über einen Reflexionsbogen erhoben. Ausgewählte Reflexionsbögen wurden u. a. angelehnt an die objektive Hermeneutik ausgewertet. Die Rekonstruktionen lassen bspw. erkennen, dass die Studierenden mit verschiedenen kindlichen Lern- und Lebenswelten in unmittelbaren Kontakt kommen, daraus teilweise normativitätsorientierte Irritationen hervorgehen, über die (auch) Fragen an die eigene milieuspezifische Sozialisation und mögliche Erwartungshaltungen bedeutungsvoll wurden, mit denen sie sich wiederum auseinandersetzt(en). Die Studierenden lernen aber nicht nur die familiären und schulischen Lern- und Lebenssituationen der teilnehmenden Kinder kennen, sondern können darüber auch Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen beobachten. Aspekte der Wahrnehmung und Herstellung sozialer Ungleichheit können somit für die Studierenden über ihre pädagogische Praxis sichtbar und greifbar werden, vorausgesetzt, sie definieren diese zum Reflexionsgegenstand (ausführlich in: Pieper & Kottmann (2019, 2020)). Darüber hinaus sind die Reflexionsbögen zentraler Gegenstand der Promotionsarbeit von Catania Pieper, in der neben den als bedeutungsvoll erlebten Erfahrungen (Was-Ebene) auch der Umgang mit diesen untersucht wird (Wie-Ebene). Über ein induktives inhaltsanalytisches Vorgehen konnten acht Kategorien identifiziert werden, die sowohl anteilig die Projektlogik spiegeln als auch die Intrasubjektivität der Studierenden repräsentieren. Es handelt sich um die Kategorien „Anerkennung“, „Lehr-Lern-Situation“, „Einblicke in die (kindlichen) Lern- und Lebenswelten“, „(Be-)Wertung von (professionellem) Verhalten“, „Teilnahme am Schulalltag“, „Kommunikation (und Kooperation) mit der zuständigen Lehrkraft“, „Kontakt mit Elternteilen“ und „Unsicherheiten“. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass die als bedeutungsvoll erlebten Erfahrungen der Studierenden überaus unterschiedlich sind. Entsprechend kann nicht typisierend von *dem Projekt* bzw. *dem Projektverlauf* gesprochen werden. Gleichzeitig liegen Projektspezifika vor, die die Relevanz markieren, die unmittelbaren Praxiserfahrungen (auch) in Bezug auf die Professionalität von Lehrer:innen zu reflektieren (z. B. im Hinblick auf die Antinomie Nähe-Distanz). Zudem zeigen die Forschungsbefunde, dass Unterschiede in der Wahrnehmung und Nutzung von Professionalisierungsanlässen seitens der Studierenden bestehen. Entsprechend werden (projektgebundene) Potenziale von den Studierenden unterschiedlich genutzt. Das dritte zentrale Ergebnis dieser Studie bezieht sich auf die Praxis des Nicht-Reflektierens der Studierenden. Wiederkehrend konnten mehrheitlich in den dokumentierten Erfahrungen Beschreibungen identifiziert werden. Tiefergreifende Reflexionen stellen im Vergleich dazu die Ausnahme dar (Pieper 2024 i. V.), können evtl. aber auch auf die Forschungspraxis zurückgeführt werden.

Praktikumsberichte (Auswertung 2020-2021): Knapp 30 Praktikumsberichte, die die Studierenden am Ende der Projektzeit jeweils verfassen, wurden mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet und setzten eher einen strukturtheoretischen Schwerpunkt unter besonderer Berücksichtigung von Reflexionsprozessen. Analysen von zwei Praktikumsberichten, die kontrastiv ausgewählt wurden, offenbarten vielfältige Professionalisierungschancen, die jedoch von den konkreten Rahmenbedingungen des Projekts, den individuellen Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit mit den einzelnen Kindern, aber auch von den individuellen Reflexionen der Studierenden abhängen. In der Summe betrachtet stellt das Projekt für die beteiligten Stu-

dierenden nicht nur eine Lern-, Reflexions- und habitusreflexive Professionalisierungschance dar, sondern kann darüber hinaus eine konkrete Unterstützungsmöglichkeit für die beteiligten Schulen und Kinder sein (ausführlich in: Reh u. a. (2021, o.S.)).

Einzelinterviews (Erhebung 2019-2022): Studierende des Lehramts Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik wurden nach Absolvierung der Berufsfeldbezogenen Praxisphase³² über Einzelinterviews befragt ($N = 22$), so auch ehemalige Studierende des Projekts „Schule für alle“ ($n = 14$). Es handelt sich um leitfadengestützte Interviews, in denen professionstheoretische Fragestellungen aus strukturtheoretischer, kompetenztheoretischer und berufsbiografischer Sichtweise den Untersuchungsgegenstand darstellen. Konkret wurden die Studierenden gebeten, irritierende Momente (z.B. *„Bist Du während deiner Projektzeit mit widersprüchlichen/schwierigen Situationen in Kontakt gekommen?“*), subjektive Kompetenzveränderungen (z.B. *„Erlebst Du dich durch die Projektzeit jetzt mehr oder weniger kompetent?“*) sowie berufsbiografische Aspekte (z.B. *„Welche (persönlichen und beruflichen) Entwicklungen hast Du an dir beobachten können?“*) explizit auf die Praxisphase zu beziehen. In den Interviews blicken die Studierenden somit retrospektiv auf die Zeit im Projekt, auf ihre pädagogische Einzelfallarbeit mit dem Kind und auf ihre individuelle Entwicklung als angehende Lehrkraft. Über diese Einzelinterviews konnten bspw. subjektive Schlüsselmomente der Studierenden identifiziert und Irritationsmomente aus ihrer pädagogischen Praxis heraus sichtbar gemacht werden. Inhaltsanalytische Auswertungen der Einzelinterviews sind Teil der vorliegenden Monografie, über die u. a. die Perspektiven der Studierenden dargelegt werden (Kapitel 7.1).

32 Das Berufsfeldpraktikum wird an der Universität Bielefeld als Berufsfeldbezogene Praxisstudie (abgekürzt als ‚BPS‘) bezeichnet.

4 Chronologie des Projekts „Schule für alle“

Im Folgenden wird das Projekt „Schule für alle“ in seinem chronologischen Verlauf dargestellt. In der Regel kann es in vorbereitende Schritte, die Phase des Kennenlernens und des Einstiegs, die Phase der intensiven Kooperation sowie eine Abschiedsphase aufgeteilt werden. Die Dauer kann bei jeder Patenschaft unterschiedlich sein, was von verschiedenen Faktoren abhängt. In die Darstellung der einzelnen Phasen sind sowohl inhaltliche und strukturelle Schwerpunkte als auch spezifische Aufgaben für die verschiedenen Personengruppen integriert.³³ Der Illustration von einzelnen Projektbausteinen und/oder den jeweiligen Perspektiven der involvierten Akteur:innen dienen unterschiedliche Daten und Materialien, die konkrete Einblicke in typische wie auch untypische Momente und Perspektiven ermöglichen sollen.

4.1 Vorbereitende Schritte

Zu Beginn des Projekts wurden mehrere Grundschulen aus Bielefeld gezielt als Kooperationschulen ausgewählt. Dabei handelte es sich um Schulen, in deren Einzugsgebieten entsprechend der Klassifikation des Bielefelder Lernreports (Stadt Bielefeld 2018) in einem höheren Maße bildungsrelevante soziale Belastungen vorliegen. Gleichzeitig signalisierten die Schulen aber auch Offenheit, Interesse an der Kooperation und an Reformprojekten. Im Kollegium musste die Bereitschaft ebenfalls gewährleistet sein, den Studierenden als Mentor:innen zur Verfügung zu stehen. Mit den Schulleitungen wurden jeweils die rechtlichen Voraussetzungen geklärt (ausführlich in Kapitel 5.3) und in den Kollegien über die Idee und Konzeption des Projekts sowie mit der Teilnahme zu erwartende zeitliche Ressourcen gesprochen. Insgesamt hat es sich bewährt, mit mehreren Schwerpunktschulen bzw. mit einer begrenzten Zahl an Schulen zu kooperieren – so sind drei bis fünf verschiedene Schulen pro Semester eingebunden.

Das Projekt „Schule für alle“ beginnt für interessierte *Studierende* bereits vor dem offiziellen Semester- bzw. Projektstart. Weil die langfristige, kontinuierliche und vor allem verlässliche Arbeit der Studierenden den Grundstein für eine positive Projektzeit bildet, ist eine persönliche Anmeldung bei der Projektleitung erforderlich. Die Studierenden werden in diesen etwa 20-minütigen Gesprächen ausführlich über die Projektkonzeption, die zeitliche Planung und erforderliche Flexibilität, gegenseitige Erwartungen sowie das Tätigkeitsfeld informiert und können selbstverständlich ihre offenen Fragen und Anliegen formulieren. In diesem Gespräch wird den Studierenden die Verantwortung gegenüber dem Kind deutlich herausgestellt, damit diese sich bewusst für oder gegen eine Teilnahme entscheiden können³⁴ (vgl. Kottmann 2007a, 34). Es werden mögliche Höhen und Ziele, aber auch Tiefen und Belastungen angesprochen und darauf hingewiesen, dass es keinen Erfolgsdruck gibt, da jede Patenschaft anders verläuft und andere Schwerpunkte beinhalten kann. Zudem wird bereits zu diesem Zeitpunkt auf die erforderliche Verschwiegenheit bzw. Anforderungen des Datenschutzes eingegangen.

33 Die chronologische Darstellung zeigt die Verwobenheit der einzelnen Akteursgruppen, ihre Zusammenarbeit sowie Synergien. Die personenspezifischen Projektverläufe sind zusätzlich als Visualisierungen im Anhang hinterlegt (siehe Anhang G – K, Seite 146ff.) und bieten für die einzelnen Personen einen strukturierten Überblick.

34 Möglicherweise kommt es auch aufgrund dieses Vorgesprächs sehr selten zu Projektabbrüchen seitens der Studierenden. Schätzungsweise kam es in den vergangenen knapp 30 Jahren bei maximal 3 % der Patenschaften zu einem frühzeitigen Ende, wobei auch hier die Gründe sehr unterschiedlich waren.

Sobald die *Projektleitung* zuverlässig weiß, wie viele Studierende im kommenden Semester die pädagogische Arbeit im Projekt aufnehmen werden, nimmt sie noch vor Semesterbeginn Kontakt mit den kooperierenden Schulen³⁵ auf, um bekannt zu geben, wie viele Kinder der jeweiligen Schule am Projekt teilnehmen können. Die kooperierende *Lehrkraft* trägt diese Informationen über schuleigene (formelle wie informelle) Wege ins Kollegium. Häufig werden diese auf der nächsten Lehrer:innenkonferenz gemeinsam besprochen.

Eine kooperierende Klassenlehrerin berichtete (Gedächtnisprotokoll), dass diese Abstimmungsprozesse häufig nicht einfach seien, da meistens mehr Bedarfe als Kapazitäten bestehen und viele Lehrkräfte gerne am Projekt teilnehmen und Kinder dafür vorschlagen würden, sodass sie sich bei der Konferenz, als es um die freien Plätze bei „Schule für alle“ ging, fast *„gegenseitig an die Gurgel gegangen“* seien.

In einzelnen Fällen sprechen die schulischen Kooperationspartner:innen (dabei handelt es sich in der Regel um eine Lehrkraft der jeweiligen Schule) aber auch gezielt Klassenlehrkräfte an, wenn in diesen Klassen oder ggf. bei einzelnen Kindern ein besonderer Bedarf gesehen wird. Über das konkrete Vorgehen an den Schulen entscheiden die Kooperationspartner:innen eigenständig, in der Regel erfolgt die Abstimmung jedoch kollegial.

Um zu illustrieren, wie unterschiedlich die Argumentationsgrundlagen für die Teilnahme am Projekt sind, werden im Folgenden Beweggründe aus Protokollen des Erstgesprächs benannt.

- Ich sehe in dem Kind viel Potenzial, aber gleichzeitig auch, dass es wenig häusliche Unterstützung bekommt.
- Um das Kind herum ist gerade so viel Durcheinander, da braucht es eine verlässliche Bezugsperson an seiner Seite.
- Das Kind ist vor kurzem mit seiner Familie nach Deutschland gekommen und hat noch keinen Anschluss gefunden und verbringt die meiste Zeit zu Hause vor der Playstation.
- In einigen Fächern hat das Kind bereits den Anschluss verloren. Wenn jetzt keine gezielte Unterstützung erfolgt, wird es den Übergang in die nächste Klasse nicht schaffen. Ich habe auch schon über ein AO-SF nachgedacht.
- Das Kind hat es einfach verdient, es ist so bemüht.
- Wenn das Kind Unterstützung bekommt, kann es es schaffen.
- Es würde dem Kind so gut tun.
- Die Eltern schaffen das nicht bei acht Kindern zu Hause.

Sind die exemplarisch gewählten Argumente vor allem auf das Kind und seine Bedarfe ausgerichtet, sollte bei der finalen Entscheidung ebenso berücksichtigt werden, dass diese nicht nur im Sinne des Kindes, sondern auch der Studierenden getroffen wird, d.h. es sollte ein Kind ausgewählt werden, das von bildungsrelevanten Benachteiligungsfaktoren umgeben ist und das nach fachli-

³⁵ Das Projekt „Schule für alle“ kooperiert von Beginn an mit ausgewählten Bielefelder Grundschulen, die nach Angaben des kommunalen Bildungsberichts (Stadt Bielefeld 2018) in Einzugsbereichen mit einer relativ hohen bildungsrelevanten Belastung liegen (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 3). Vereinzelt finden auch Kooperationen mit weiterführenden Schulen statt, aber immer nur dann, wenn der Übergang von der vierten in die fünfte Klasse begleitet werden soll (vgl. Kottmann 2007b, 30). Zumeist werden Kinder des zweiten und dritten Schulbesuchsjahrs von einer Lehrkraft für die Teilnahme am Projekt ausgewählt und vorgeschlagen (vgl. Kottmann 2007a, 36). In Ausnahmefällen wurden auch wohnortnahe Schulen der Studierenden einbezogen.

chem, wenn auch subjektiv eingeschätztem Ermessen besonders von dem Projekt profitieren kann. Auf der anderen Seite sollte das Kind sich nicht in einer (familiären) Situation befinden, die die Bachelorstudierenden deutlich überfordern kann, wie bspw. bei Formen häuslicher Gewalt, einer Kindeswohlgefährdung, traumatischen Erlebnissen o.ä. Leitend kann die Formel sein: *Es soll eine individuelle Förderung eines Kindes erfolgen, die von einer/einem Bachelorstudierenden geleistet werden kann.* Selbstverständlich kann dieses Prinzip nicht immer im Vorfeld mit absoluter Sicherheit eingeschätzt werden, aber es bietet für alle eine zentrale Orientierung.

Konnten im Kollegium Entscheidungen getroffen werden, besteht die nächste Aufgabe der Lehrkraft darin, mit den *Erziehungsberechtigten* des potenziellen Projektkindes in Kontakt zu treten, diese in einem ausführlichen Gespräch über die inhaltliche Ausrichtung und die Struktur des Projektes zu informieren³⁶ und letztlich deren Einverständnis zur Teilnahme des Kindes am Projekt schriftlich einzuholen. Um Verzögerungen der pädagogischen Arbeit der Studierenden zu vermeiden, ist es sinnvoll, dass die Einverständniserklärung bereits vor dem offiziellen Projektbeginn vorliegt.

4.2 Die Phase des Kennenlernens

Die Mitarbeit im Projekt „Schule für alle“ kann von den Lehramtsstudierenden sowohl zum Sommer- als auch zum Wintersemester aufgenommen werden. Der Semesterbeginn ist der offizielle Projektstart. Im Rahmen des universitären Begleitseminars lernen sich jetzt die Studierenden untereinander kennen und können bereits in *ersten Austauschgruppen* von den Erfahrungen derjenigen Studierenden profitieren, die bereits seit einem Semester teilnehmen. In einer der ersten beiden Seminarsitzungen erhalten die neu eingestiegenen Studierenden die Kontaktdaten ihrer zuständigen Lehrkräfte und in der Regel auch erste Informationen über „ihr“ Kind (d.h. den Namen, das Alter und die Klasse, evtl. bereits einen möglichen inhaltlichen Schwerpunkt). Auf dieser Grundlage nehmen die Studierenden (zumeist per E-Mail) Kontakt zu ihrer zuständigen Lehrkraft auf und vereinbaren einen ersten Hospitationstermin.³⁷ Bereits unmittelbar anschließend lernen sie in Hospitationen in der gesamten Klasse *ihr Projektkind*³⁸ (ggf. *verdeckt*) *kennen und können einen ersten Kontakt und Austausch anbahnen.*

Diese *ersten Hospitationen* sind für die Studierenden informativ, da sie zunächst die Kinder im Unterricht beobachten können, aber auch die Klasse, die Lehrer:innen und die Schule kennenlernen. Zudem bekommen sie Informationen über die aktuellen Themen der Klasse, Rituale, Begriffe und Materialien etc. Anschließend beginnen sie schrittweise mit der konkreten individuellen Förderung: Sie sitzen z.B. im Unterricht in der Nähe des Kindes und arbeiten in Arbeitsphasen mit ihm zusammen, begleiten es in der Pause auf den Schulhof oder evtl. in

36 In diesen Gesprächen bietet sich u.U. an, auf die projektspezifischen Verläufe zurückzugreifen (siehe Anhang G, Seite 146f., um den Erziehungsberechtigten das Gesamtprojekt, seine einzelnen Bausteine sowie seine (inhaltliche) Struktur anschaulich erklären zu können.

37 Empfohlen wird, dass die Studierenden vorab mit der Klassenlehrerin des Kindes abklären, ob das Kind bereits über seine Teilnahme am Projekt informiert ist und sich ‚etwas darunter vorstellen kann‘, wie die Erziehungsberechtigten auf den Vorschlag reagiert haben, das Kind am Projekt teilnehmen zu lassen, ob die Klasse bereits damit vertraut ist, dass einzelne Kinder gefördert werden, ob Praktikant:innen regelmäßig mitarbeiten, wie die Studierenden sich im Klassenraum der Klasse und dem Kind vorstellen sollen etc.

38 Vorwiegend sprechen die Studierenden von ‚ihrem‘ bzw. ‚meinem Projektkind‘. Dies spiegelt auf der einen Seite eine besondere emotionale Nähe wie Verbindlichkeit und zugleich eine besondere Form der Identifikation, Parteilichkeit und Solidarität wider, die nicht Ausdruck einer (professionellen) Distanz sein muss. Da die Studierenden in der Regel zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Projekt diese Ausdrucksweise verwenden, handelt es sich sicherlich (auch) um einen Generationenbegriff, der an die neueinsteigenden Studierenden weitergegeben wird.

die Orte des Ganztags, gehen evtl. in Einzelarbeitsphasen mit dem Kind in einen Nebenraum, um dort die Aufgaben zu zweit zu bearbeiten etc. Darüber knüpfen die Studierenden erste Kontakte zu dem Kind, erfahren in Gesprächen auch etwas über seine Interessen, seine private Lebenssituation und weitere relevante Aspekte. Einige Kinder wissen bereits vor dem ersten Hospitationstermin der Studierenden von den zuständigen Lehrkräften von ihrer Teilnahme am Projekt. Andere werden erst nach einer Phase des Anbahnens und des Kennenlernens ausführlich über ihre mögliche Teilnahme am Projekt informiert. Manchmal übernehmen die Lehrkräfte oder die Studierenden diese Aufgabe. Manchmal wird diese Information auch gemeinsam mit der Klasse thematisiert. Die Art der Bekanntmachung ist im Projekt ebenso unterschiedlich wie die Reaktion der Kinder. Weil „Schule für alle“ seit Jahren mit festen Kooperationsschulen zusammenarbeitet, ist vielen Kindern das Projekt bereits bekannt und sie freuen sich auf ‚ihre:n Student:in‘.³⁹ Teilweise berichten Lehrkräfte auch, dass Erziehungsberechtigte aktiv danach fragen, wenn sie das Projekt bereits von Geschwister- oder Nachbarkindern kennen. Andere Kinder wiederum sind zunächst eher schüchtern und reserviert und lassen sich erst langsam auf die Studierenden und das Projekt ein (dazu ausführlicher in Kapitel 6.2, 67ff.). Die Bereitschaft des Kindes zur Teilnahme, Kooperation und Förderung ist jedoch unverzichtbar und sollte von der Lehrkraft rechtzeitig in einem Einzelgespräch mit dem Kind erfragt werden.

4.3 Die Phase des Einstiegs

Ein erster Austausch zwischen der Lehrkraft und der/dem Studierenden über die Ausgangssituation des Kindes und die mögliche Gestaltung der individuellen Förderung ergibt sich meist schon in den ersten Wochen in informellen Gesprächen. Innerhalb der ersten sechs Wochen des Semesters findet das sogenannte *Erstgespräch* statt,⁴⁰ an dem die zuständige Lehrkraft, in der Regel die Klassenlehrerin, die/der Studierende und die Projektleitung⁴¹ teilnehmen. Ausgehend von der individuellen Situation in Schule, Familie und Freizeit sowie den vorliegenden Ressourcen und Barrieren des Kindes, die von der Lehrkraft detailliert berichtet werden, werden gemeinsam Anknüpfungspunkte, konkrete Strategien und Zielsetzungen für die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden erarbeitet. Entsprechend orientiert sich die individuelle Förderung stets an der aktuellen Lern- und Lebenssituation des Kindes (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 2; Pieper u. a. 2018, 293). In dem gemeinsamen Gespräch berichtet die Klassenlehrkraft über die schulische und private Situation des Kindes, über dessen soziale Eingebundenheit in die Klasse und über konkrete Lernstände in den Fächern.⁴² Sie begründet, warum sie gerade dieses Kind für die Teilnahme am Projekt vorgeschlagen hat und was ihres Erachtens der Schwerpunkt der Förderung sein sollte. Diese kann sich konkret auf ein Fach beziehen, z. B. sinnennehmendes Lesen oder die Festigung im Zahlenraum verbunden mit mathematischen Kompetenzen.

39 Wie auch viele Studierende von ‚meinem Projektkind‘ sprechen, sprechen die Kinder häufig in gleicher Weise von ‚meiner Studentin‘/‚meinem Studenten‘.

40 Zur Veranschaulichung und als Anregung ist der Leitfaden des Erstgesprächs vollständig hinterlegt (Anhang C, Seite 134ff.).

41 Alle Erstgespräche werden von der Projektleitung persönlich begleitet. Zudem hat sich bewährt, dass die Gespräche jeweils in den Schulräumlichkeiten stattfinden. Auf Dauer können so vertraute Kooperationsstrukturen aufgebaut werden. Die Projektleitung kann als Ansprechpartner:in für die Studierenden und die Lehrkräfte auf- und bei Bedarf die Projektperspektive vertreten.

42 Hierbei handelt es sich ausschließlich um Inhalte, die für die pädagogische Arbeit im Projekt von Relevanz sind. Selbstverständlich gelten die Grundsätze der Schweigepflicht sowie des Datenschutzes.

Fast immer gehört jedoch auch zur pädagogischen Arbeit, die Interessen des Kindes, ein positives Selbstkonzept, Resilienzfaktoren etc. zu fördern. Die Studierenden sollen für die Kinder eine erwachsene Bezugsperson darstellen, die *dem Kind guttut*, die ihm Lernfreude und Bildungsinhalte vermittelt. Die Lehrkraft berichtet über ihren Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, wie diese auf den Vorschlag zur Teilnahme des Kindes am Projekt reagiert haben, ob sie damit einverstanden sind, dass die Studierenden die Kinder auch zu Hause besuchen etc. Das Kennenlernen der Erziehungsberechtigten kann sowohl zeitnah durch einen ersten Besuch zu Hause als auch im Rahmen eines Elternsprechtages oder bei einer Klassen-Eltern-Kind-Aktion stattfinden. Wichtig ist, bereits zu diesem Zeitpunkt anzusprechen, dass die Studierenden nicht ‚unter Erfolgsdruck‘ stehen und dass es sinnvoll ist, sowohl kurzfristige als auch langfristige Ziele zu formulieren, diese zu dokumentieren und regelmäßig zu reflektieren. Zudem wird im Erstgespräch abgeklärt, wie der Kontakt zwischen der Lehrkraft und der Studierenden verlaufen soll. Lehrkräfte, die sich dafür entschieden haben, ein Kind ihrer Klasse vorzuschlagen, haben sich gleichermaßen für eine aktive Teilnahme am Projekt „Schule für alle“, sprich als Mentor:in bzw. professionelle Praxisbegleitung der Lehramtsstudierenden entschieden. Während dieses Jahres begleiten sie also über die pädagogische Arbeit der Studierenden mit dem Kind hinaus auch die Lehramtsstudierenden selbst in ihrem professionellen Lehrer:innenhandeln. Vonseiten des Projekts sind dafür gezielte Gesprächsanlässe (Erstgespräch, Zwischengespräch und Abschlussgespräch) fest in die Projektstruktur implementiert. Darüber hinaus vereinbaren die Lehrkräfte mit den Studierenden selbst weitere Austausch- und Reflexionsgespräche, deren Rhythmus und Intensität von den jeweiligen Bedarfen abhängen. Neben den drei formellen Gesprächen finden weitere regelmäßige Austausch- und Feedbackgespräche zwischen der Lehrkraft und den Studierenden statt. Wie die konkrete Ausgestaltung dieser Feedbackkultur aussieht, liegt im Entscheidungsspielraum der Lehrkräfte und Studierenden und wird (wie oben erläutert) im Erstgespräch verbindlich schriftlich festgehalten. Entscheiden sich einige für eine Vielzahl an kurzen Rückmeldungen, wählen andere eher ausführliche Gespräche, die in größeren Abständen angesetzt sind. Einige kommunizieren schriftlich per Mail oder Messenger, andere führen direkte Gespräche, z. B. vor oder nach der Förderung, in Pausen oder telefonisch außerhalb der Schulzeiten. Wie genau sich diese Kommunikation gestaltet, hängt maßgeblich davon ab, ob die Förderung schulisch oder außerschulisch ausgerichtet ist.

Parallel dazu wird die *pädagogische Einzelfallarbeit* der Studierenden konkreter. Die individuelle Förderung ist mit ca. 2 bis 4 Zeitstunden pro Woche angesetzt und findet sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich statt (vgl. Kottmann 2007a, 34). In dieses Stundenkontingent sind die gemeinsamen Treffen, aber auch weitere projektbezogene Tätigkeiten integriert, d. h. die Vorbereitung der individuellen Förderung, Durchführung und Nachbereitung. Die schriftlichen Dokumentationen bilden die Grundlage für den Praktikumsbericht. Weil die Einzelfallarbeit an die jeweiligen Ausgangssituationen der Kinder angepasst ist, stehen unterschiedliche Schwerpunkte im Fokus. Obgleich die Aufbereitung, Wiederholung und Vertiefung schulischer Inhalte durchaus in der individuellen Förderung aufgegriffen werden kann, ist das Projekt „Schule für alle“ grundsätzlich *kein Angebot der expliziten individuellen Nachhilfe*. Stattdessen steht gleichermaßen die Förderung von Interessen und außerschulischen Kompetenzen im Fokus, sodass die Studierenden bspw. gezielt alltägliche Situationen als informelle Lerngelegenheiten nutzen und entsprechend aufbereiten. So entstehen bei einem Besuch des nahegelegenen Spielplatzes Gesprächsanlässe, in deren Verlauf der Wortschatz erweitert werden kann. Zudem lernen die Kinder ihre Wohnumgebung mit (kostenlosen) städtischen Bildungsangeboten näher kennen. Ein gemeinsamer Einkauf für ein geplantes Essen liefert

mathematische Aufgaben oder kann als Leseanlass genutzt werden. Die Studierenden besuchen die Kinder zu Hause, lernen ihre unmittelbare Wohnumgebung kennen oder erkunden diese, besuchen gemeinsam Institutionen wie die Stadtbücherei, Museen, Schwimmbäder oder andere Freizeitangebote. Ebenso kann gezielt ein Sportverein aufgesucht und eine Mitgliedschaft initiiert werden. Vielfach wird auch gewünscht, dass die Kinder einmal die Studierenden zu Hause oder ‚deren Schule‘ (d.h. die Universität) besuchen, was häufig im Rahmen des *Bunten Nachmittags* erfolgt.

Viele Studierende erstellen in dieser Phase eine gemeinsame Planung mit dem Kind, über die auch das Thema ‚Zeit‘ thematisiert werden kann: Wie lange dauert eine Woche oder ein Monat? Welche Wochentage und Monate, welche Jahreszeiten gibt es? An welchen Tagen besucht das Kind die Schule, an welchen finden die Treffen statt? Wann sind Ferien oder bestimmte schulische Termine? Welche Wünsche äußert das Kind, welche Ausflüge oder Aktionen möchte es machen? So kann eine gemeinsame Übersicht oder Jahresplanung erfolgen, die beiden Transparenz bietet. Vielfach wird eine außerschulische Aktion pro Monat geplant, die vor- und nachbereitet wird. Wenn zudem bei den Aktionen Fotos erstellt, die Aktionen als Schreibanlässe genutzt und vor- und nachbereitende Texte dazu verfasst werden, können diese am Ende der Projektzeit als Buch gebunden, dem Kind als „Abschiedsgeschenk“ und Erinnerung gegeben werden. Gleichzeitig können diese schriftlichen Dokumente auch aus einer diagnostischen Perspektive betrachtet und genutzt werden, da sie auch individuelle Entwicklungen abbilden.

Um lebendige Einblicke in die konkrete Praxis der individuellen Förderung zu bieten, wurde gemeinsam mit Lehramtsstudierenden eine Sammlung erstellt, die sich im Anhang findet (siehe Anhang L, 129f.). Über die vielfältigen Lernorte können die Kinder und die Bachelorstudierenden gegenseitig an ihren Lebens- und Lernräumen teilhaben, diese kennenlernen und ein anerkennendes Verständnis für diese entwickeln (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 2; Kottmann 2007a, 34).

4.4 Die Phase der intensiven Kooperation

Nach einem Semester, d.h. der Hälfte der Projektlaufzeit, ist ein *Zwischengespräch* angesetzt, zu dem die zuständige Lehrkraft und die/der Studierende, ggf. auch die Projektleitung zusammenkommen.⁴³ In diesem blicken die Lehramtsstudierenden gemeinsam mit der zuständigen Klassenlehrer:in auf den Einstieg und die ersten Wochen und Monate zurück, berichten über die aktuelle Situation, zeichnen gemeinsam Entwicklungen des Kindes, aber auch der Studierenden nach und tauschen ihre Wahrnehmungen und Perspektiven aus. Das verschriftlichte Erstgespräch bildet die Grundlage, um Schwerpunkte und Zielsetzungen vor dem Hintergrund der Entwicklungen und aktuellen Beobachtungen zu überprüfen und ggf. neue Zielsetzungen zu vereinbaren bzw. die anfänglichen Zielsetzungen ausdifferenzieren. Für die zweite Projekthälfte werden diese häufig neu formuliert, da zu diesem Zeitpunkt die Studierenden deutlich konkreter eigene Einschätzungen und Beobachtungen äußern und aktiver in die Förderplanung einbezogen werden können. Ebenso ist es möglich, dass aktuelle Beobachtungen andere Schwerpunktsetzungen in der individuellen Förderung erfordern (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 2). Im *Zwischengespräch* kann es auch bereits um ritualisierte Maßnahmen gehen, die im Idealfall vom Kind im Anschluss an das Projekt alleine fortgesetzt werden können, wie regelmäßige Besuche der Stadtbücherei, Besuche von außerschulischen Treffpunkten der Kinder- und Jugendhilfe etc.

⁴³ Der Gesprächsleitfaden für das *Zwischengespräch* ist zur Veranschaulichung ebenfalls im Anhang hinterlegt (Anhang D, S. 137ff.).



Abb. 2: Gemeinsames Erstellen eines Geobretts in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld

Der ‚Bunte Nachmittag‘, der von der Projektleitung organisiert wird, findet einmal pro Semester im Nachmittagsbereich statt. Er ist eine gemeinsame Freizeitaktion, zu der alle aktuell am Projekt teilnehmenden Kinder und ihre Studierenden eingeladen sind. Das Ziel ist neben einem gegenseitigen Kennenlernen auch das Durchführen einer gemeinsamen Aktion im Freizeitbereich. Mögliche Orte sind die Lernwerkstatt der Universität, in der bspw. ein Lernspiel (wie z. B. Geobretter, Soma-Würfel, Brettspiele etc.) erstellt oder ein Spielenachmittag durchgeführt werden kann. Ebenso haben dort bereits Kinonachmittage per Beamer oder Vorlesenachmittage stattgefunden.



Abb. 3: Gemeinsames Erstellen eines Soma-Würfels in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld

Aufgrund der Corona-Pandemie haben die Bunten Nachmittage in den letzten Semestern ‚draußen‘ stattgefunden und es wurden Besuche des Bielefelder Tierparks realisiert oder auch Parkbesuche mit einem Auftritt eines Theaterpädagogen ermöglicht. Ebenso können Spielplätze als gemeinsame Treffpunkte vereinbart werden.



Abb. 4: Gemeinsame Zeit im Bielefelder Tierpark

Bei der Planung wird angestrebt, den Bunten Nachmittag zu einem möglichst späten Zeitpunkt in der Vorlesungszeit oder zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit zu datieren, damit auch die neu eingestiegenen Studierenden bereits ihre Beziehung zum Kind soweit intensiviert haben, dass ein ausreichendes Vertrauen (auch seitens der Erziehungsberechtigten⁴⁴) für außerschulische Aktivitäten vorliegt. Der Bunte Nachmittag ist für alle Beteiligten häufig eine besondere und eindrückliche Aktion. Die Kinder lernen – wie sie es häufig nennen – *die Schule der Studierenden* kennen, sofern der Bunte Nachmittag in oder an der Universität stattfindet. Sie erfahren, dass weitere Kinder (ihrer Schule) an dem Projekt teilnehmen (vgl. Kottmann 2008, 357), und haben zudem ein Erlebnis, von dem sie am nächsten Tag ihren Lehrer:innen berichten können.

Wie bedeutsam diese Veranstaltung für die teilnehmenden Kinder sein kann, wird bspw. deutlich, wenn eine Studierende im Begleitseminar berichtet (Gedächtnisprotokoll), dass die Zweitklässlerin sie auf dem Rückweg vom Tierpark nach Hause fragte, *ob der Tag auch für sie der bisher Schönste in ihrem Leben gewesen sei*.

Gleichmaßen ist es für die Studierenden ein intensiver Nachmittag, denn sie können z. B. das Kind in einem neuen Kontext und im Zusammensein mit anderen, teilweise unbekannten Kindern erleben. Darüber hinaus sehen sie ihre Kommiliton:innen in Interaktionen mit *ihren*

⁴⁴ Für den Bunten Nachmittag wird von der Projektleitung vorab ein Elternbrief erstellt (zur Veranschaulichung ist ein Exemplar im Anhang M abgebildet), der sowohl den Familien als auch den Klassenlehrkräften und den Kolleg:innen der schulischen Ganztagsbetreuung ausgehändigt wird. Darin wird zugesichert, dass die Kinder von den Studierenden nach Hause gebracht werden. Alle benötigten (organisatorischen) Unterlagen stellt die Projektleitung zur Verfügung (z. B. Einverständniserklärung zur Teilnahme am Projekt, Einladung zum Bunten Nachmittag, etc.), überarbeitet diese regelmäßig, pflegt neue Vorgaben (wie z. B. datenschutzrechtliche Bestimmungen etc.) ein und bietet unterschiedliche Übersetzungen dieser Papiere an.

Projektkindern. Infolgedessen erhalten darüber die zuvor eher anonymen Berichte aus dem Begleitseminar ein konkretes Gesicht. Dies wirkt sich in der Regel sehr positiv auf die folgenden Austauschformate und kollegialen Beratungen im Begleitseminar aus, weil diese Beobachtungen mit in die Beratung getragen und als Argumentationslage genutzt werden (können) (vgl. Kottmann 2008, 357). Im Anschluss an die Aktion werden die Kinder von ihren Studierenden nach Hause begleitet, was zum einen die Verlässlichkeit der Beziehung zeigt, zum anderen eine Gelegenheit für den Austausch mit den Eltern bieten kann.

Wie über die Organisation des Bunten Nachmittags bereits angeklungen, nimmt in der Phase der intensiven Kooperation auch die *Zusammenarbeit mit den Eltern* zunehmend Gestalt an. Zwar sind die Eltern bereits vor Projektbeginn von der Lehrkraft ausführlich über das Projekt informiert worden, aber in den vergangenen Jahren hat sich immer wieder gezeigt, dass viele Eltern sich zunächst unter dem Projekt, vor allem unter der konkreten pädagogischen Arbeit der Studierenden mit ihrem Kind, wenig vorstellen können. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die Studierenden (ggf. mit Unterstützung der Lehrkräfte) regelmäßig in Kontakt mit den Eltern treten und hier so viel Transparenz wie möglich herstellen, um Unsicherheiten, Missverständnissen o.ä. frühzeitig vorzubeugen. Die Zusammenarbeit und die Kommunikation zwischen den Studierenden und den Eltern erfolgen auf unterschiedlichen Wegen, telefonisch, per Messenger oder auch persönlich, wenn z. B. die Treffen bei den Kindern zu Hause stattfinden. In der Regel lernen die Studierenden die Eltern bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Projekt kennen, und mehrheitlich berichten die Studierenden von freundschaftlichen Kontakten und Beziehungen, die sich in einzelnen Fällen auch durch gemeinsame Kino- oder Tierparkbesuche oder Einladungen zum Essen oder sogar zu Familienfeiern auszeichnen. Teilweise bitten die Eltern die Studierenden auch um die Weitergabe von Informationen oder Übersetzungen von schulischen Themen, sodass die Studierenden auch als Mittler zwischen den Familien und Lehrkräften fungieren können.

Dennoch ist es auch möglich, dass Eltern den Studierenden aus unterschiedlichen Gründen reserviert gegenüber treten und eher distanziert und zurückhaltend bleiben – teilweise auch die gesamte Projektzeit über.⁴⁵ In diesen Fällen ist es zentral, dass die Studierenden nicht darauf angewiesen sind, die Förderung zu Hause bei den Kindern durchzuführen, sondern mit der Schule einen gemeinsamen Schonraum sowie mit außerschulischen Institutionen im Schulbezirk – wie der Stadtbücherei etc. – auch Alternativen haben. Insbesondere außerschulische Aktivitäten müssen seitens der Studierenden mit den Eltern abgestimmt werden, sodass die Eltern eine wichtige Rolle innerhalb des Projekts einnehmen und hier wiederum die Lehrkräfte eine Mittlerfunktion zwischen den Studierenden und den Eltern einnehmen können.

Die Studierenden besuchen die gesamte Projektzeit über das wöchentlich stattfindende *Begleitseminar* (à 90 Minuten) und stehen dort fortwährend in Kommunikation mit ihren Kommiliton:innen und der Projektleitung (ausführlich in Kapitel 5.2). Zusätzlich zum Seminar finden regelmäßig *Einzelfallgespräche* (etwa 1- bis 2-mal pro Semester) statt,⁴⁶ in denen die Studierenden und die Projektleitung gemeinsam über Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte innerhalb der pädagogischen Einzelfallarbeit sprechen. Aspekte, die die unmittelbare pädagogische Arbeit mit dem Kind betreffen (beispielsweise hinsichtlich der pädagogischen Beziehung, der Förderziele, fachspezifischer didaktischer oder diagnostischer Materialien), sind ebenso relevant wie Fragen hinsichtlich der Elternarbeit, der Kooperation mit den zuständigen Lehr-

45 Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 6.2 (77) noch vertiefend eingegangen, weil sich hier Schwierigkeiten und Barrieren bilden können.

46 Der zugrundeliegende Leitfaden ist vollständig hinterlegt (Anhang F, S. 143ff.)

kräften und/oder Inhalte, die die Seminargruppe betreffen. In den Einzelfallgesprächen soll den Studierenden die Gelegenheit gegeben werden, in einer geschützten Situation von der pädagogischen Arbeit zu berichten und ggf. auch Schwierigkeiten anzusprechen. Für die Projektleitung ist es wichtig, regelmäßig Informationen über die aktuellen inhaltlichen Schwerpunkte, die Entwicklung der Beziehung zum Kind, die organisatorischen Aspekte sowie die Kooperation und den Kontakt mit den Lehrkräften oder Erziehungsberechtigten zu bekommen. Zudem können gezielt didaktische Hinweise oder Materialempfehlungen für die Förderung gegeben werden, ebenso wie Literaturempfehlungen oder weitere Ansprechpersonen.

Die Projektleitung steht den Studierenden die gesamte Projektlaufzeit beratend und unterstützend zur Seite, tritt in schwierigen Situationen als vermittelnde Instanz auf und übernimmt alle organisatorischen Angelegenheiten, die seitens der Universität erforderlich sind. In den Einzelfallgesprächen wird neben der Entwicklung der Kinder auch die Entwicklung der Studierenden betrachtet. Diese dynamische Sichtweise ermöglicht, die Potenziale des Projekts für die Studierenden noch besser sichtbar werden zu lassen – mit der Intention, dass diese dann in der folgenden Zeit noch gezielter genutzt werden können. In den Einzelfallgesprächen nimmt die Projektleitung teilweise auch eine eher distanzierte und erziehungswissenschaftliche Perspektive ein, argumentiert aber auch aus der Perspektive als Lehrkraft heraus, um verschiedene Sichtweisen und Möglichkeiten aufzeigen zu können (vgl. Kottmann 2007a, 34f.; Kottmann 2008, 360). Häufig geht es aber auch darum, die Studierenden zu bestärken und beispielsweise mit Blick auf die Verschriftlichung des Erstgesprächs konkrete Entwicklungen aufzuzeigen.

4.5 Die Phase des Abschieds

Zum Ende des Projekts ist ein bilanzierendes *Abschlussgespräch* zwischen dem/der Studierenden und der Klassenlehrkraft angesetzt, an dem ggf. auch die Projektleitung teilnimmt.⁴⁷ Darin blicken beide bzw. alle drei Seiten gemeinsam auf die gesamte Projektzeit zurück, resümieren Entwicklungen des Kindes und seine aktuelle Lernsituation ebenso wie professionalisierende Entwicklungen des/der Studierenden. Darüber hinaus wird die Gestaltung des *Abschieds bzw. Abschlusses mit dem Kind* thematisiert und vorbereitet. Zu welchem Zeitpunkt und in welcher Art und Weise die Lehramtsstudierenden die Arbeit mit dem Kind beenden, liegt in ihrem Ermessen. Während einige nach exakt einem Jahr ein festes Datum als ‚Abschiedstreffen‘ festlegen, lassen andere Studierende die pädagogische Arbeit mit dem Kind eher langsam ‚ausschleichen‘ und wählen immer größer werdende Zeitabstände für die individuelle Förderung. Teilweise begleiten einige Studierende die Kinder weiterhin, manche sogar noch über mehrere Jahre hinweg. Dies geschieht nicht in der vorherigen Intensität. Sie bleiben aber als verlässliche:r Ansprechpartner:in an der Seite der Kinder und sind gerade bei schulbezogenen Fragen häufig noch unterstützend tätig.⁴⁸ Oft werden die Studierenden von den Lehrkräften auch nach Projektende zu Aktionen der Klassen oder zu Schulfesten eingeladen. Manche Bachelorstudierende beenden das Projekt mit einem besonderen Ausflug, bspw. in den Tierpark, andere in der ‚gewohnten‘ und dem Kind vertrauten Form. Häufig erstellen die Studierenden für die Kinder die bereits erwähnte Projektdokumentation in Form eines Fotoalbums. Gleich wie die Entscheidung der Abschiedsgestaltung ausfällt: Sowohl für die Studierenden als auch für die Kinder ist dies in der Regel ein sehr emotionaler Moment, der bewusst gewählt und vorbereitet werden

47 Der vollständige Leitfaden für das Abschlussgespräch ist im Anhang E, S. 140ff. hinterlegt.

48 Diese Kontinuität und Verlässlichkeit zeichnen sich in besonderem Maße in der Patenschaft und individuellen Förderung von Nicola Meinholz und dem Projektkind Peter (anonymisiert) ab (Kapitel 7.4, S. 111).

sollte. Wichtig ist, dass die Studierenden den Kindern die äußeren Gründe für den Abschluss des Projekts erklären – die Förderung wird beendet, weil die Studierenden in ein neues Semester wechseln, das neue Anforderungen stellt, wie beispielsweise das Praxissemester im Masterstudium. Die Förderung wird nicht beendet, weil die Kinder „nicht genug gelernt“ oder einen vermeintlichen Fehler gemacht haben. Dieser Aspekt ist höchst relevant und der Abschied sollte den Kindern (und den Erziehungsberechtigten) auch nicht zeitlich knapp oder überraschend mitgeteilt, sondern rechtzeitig angekündigt und entsprechend vorbereitet werden. Gleichwohl stellt es für die Studierenden auch einen realistischen Aspekt ihrer Professionalisierung dar, dass im Rahmen der Antinomie von Nähe und Distanz auch persönliche und intensive Beziehungen zu Schüler:innen an einem bestimmten Datum beendet werden müssen.

Die offizielle Teilnahme am Projekt endet für die Studierenden mit einem *Theorie-Praxis-Bericht*, in dem sie eine spezifische Fragestellung aus ihrer pädagogischen Tätigkeit deskriptiv beschreiben, entlang von unterschiedlichen theoretischen Folien verorten sowie diskutieren und abschließend reflexiv auf ihren eigenen Professionalisierungsprozess beziehen. Die Projektleitung begleitet jeden Prozess von der ersten Idee bis zur finalen Abgabe des Berichts, seiner Begutachtung und der (schriftlichen) Rückmeldung an die Studierenden. Ausführlich wird auf diesen Bericht noch im Rahmen der universitären Verankerung (Kapitel 5) eingegangen.

Das Projekt „Schule für alle“ wurde in seiner Chronologie entlang von fünf bzw. vier Phasen beschrieben, deren Dauer individuell ist. Da „Schule für alle“ jedoch sowohl zum Sommer- als auch zum Wintersemester beginnt, bedeutet dies, dass vor allem die teilnehmenden Studierenden diese Chronologie versetzt, aber dennoch parallel wahrnehmen. In dieser „Jahgangsmischung“ werden wertvolle Potenziale (vor allem) für die teilnehmenden Studierenden gesehen, weil darüber ein kollegialer Austausch und Möglichkeiten der reflexiven Auseinandersetzung geboten werden können. Dieser Aspekt wird im Folgenden näher aufgegriffen.

5 Universitäre Verankerung und Begleitung

Seit seinem Beginn im Jahr 1994 ist das Projekt „Schule für alle“ durchgängig an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld verankert. Wie auch die erste Phase der universitären Lehrer:innenbildung fortwährend gesetzlichen Veränderungsprozessen unterliegt, passte sich gleichermaßen das Projekt konzeptionell den jeweiligen curricularen Verortungen an. Gesetzliche Bestimmungen, universitätsinterne Vereinbarungen und Akkreditierungsprozesse wirkten sich auf die strukturelle und inhaltliche Gestaltung einzelner Studiengänge aus. Gleichwohl wurden stets Möglichkeiten gefunden, die Konzeption des Projekts „Schule für alle“ entsprechend den jeweiligen Vorgaben zu modifizieren.

5.1 Curriculare Verortung

Das Projekt war zu Beginn im erziehungswissenschaftlichen Studium für das Lehramt Primarstufe angesiedelt und galt als freiwillige Praxisphase. An der Universität Bielefeld wurde bereits zu Beginn der 1990er-Jahre im Rahmen eines BLK-Modellversuchs mit dem „Integrierten Eingangssemester Primarstufe“ ein mehrwöchiges Schulpraktikum institutionalisiert, um direkt zu Beginn des Studiums eine Theorie-Praxis-Reflexion anzuregen und den Rollenwechsel anzubahnen. Viele Studierende behielten während der sechssemestrigen Regelstudienzeit Kontakt zu ihrer Praktikumsklasse, woraus die Idee für das Projekt entstand. Für viele Teilnehmer:innen war auch die Möglichkeit gewinnbringend, die erste Staatsarbeit inhaltlich daran zu knüpfen. Das Lehramt für die Primarstufe konnte gemäß der damaligen Vorgaben des Landes NRW nach etwa 8 Semestern (Regelstudienzeit und anschließende Staatsprüfung) mit drei Unterrichtsfächern abgeschlossen werden.

Im Jahr 2002/2003 stellte die Universität Bielefeld das Lehramtsstudium auf Bachelor- und Masterstudiengänge um und richtete einen Studiengang „Grund-, Haupt-, Realschule“ (GHR) sowie „Grund-, Haupt-, Realschule mit integrierter Sonderpädagogik“ (GHR & ISP) mit einer Regelstudienzeit von acht bzw. zehn Semestern (sechs Semester Bachelorstudium und zwei bzw. vier Semester Masterstudium) ein. Das Studium beinhaltete zwei Unterrichtsfächer sowie das erziehungswissenschaftliche Nebenfach. Im Sinne der konsekutiven Struktur konnten die Studierenden frei wählen, das Masterstudium nach zwei Semestern mit dem GHR-Lehramt abzuschließen oder nach vier Semestern mit dem GHR & ISP-Lehramt, d. h. einem kombinierten Lehramt, das sowohl den Abschluss für das Lehramt für die Grund-, Haupt- oder Realschule als auch für das sonderpädagogische Lehramt beinhaltete. Von 2002 bis 2009 war das Projekt „Schule für alle“ im erziehungswissenschaftlichen Fallstudienmodul (Profil ‚Umgang mit Heterogenität‘) verankert, das mit einer umfangreichen Fallstudie, d. h. einer intensiven theoriebezogenen Auseinandersetzung mit dem ‚Fall‘ erfolgte. Richtet sich das Projekt „Schule für alle“ mittlerweile ausschließlich an Studierende der Lehramtsstudiengänge Grundschule sowie Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik (vgl. Modulhandbuch 2017a/b), nahmen zu dieser Zeit auch Bachelorstudierende mit dem Nebenfach Erziehungswissenschaft an dem Projekt teil, d. h. Studierende mit dem Ziel einer außerschulischen beruflichen Tätigkeit. Aufgrund der studiengangübergreifenden Gruppenkonstellation konnte dadurch ein stärker interdisziplinär ausgerichteter Austausch zwischen den Studierenden angeregt und multiprofessionelle Kooperationsstrukturen erprobt werden. Aktuell erfolgt eine Konzentration auf lehramtsspezifische Inhalte, die jedoch explizit für den außerschulischen Kontext geöffnet werden.

Seit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009, d. h. mit der Einführung des obligatorischen Berufsfeldpraktikums im nordrhein-westfälischen Lehramtsstudium, schließen die Studierenden ihre Praxisphase mit einem Theorie-Praxis-Bericht ab und haben darüber die Möglichkeit, ihre eigene pädagogische Praxis reflexiv zu betrachten. Das Berufsfeldpraktikum wird an der Universität Bielefeld als Berufsfeldbezogene Praxisstudie (im Folgenden auch abgekürzt als ‚BPSt‘) bezeichnet und im 4.–6. Bachelorsemester absolviert. In der Regel findet die BPSt in außerschulischen Institutionen statt, um den Lehramtsstudierenden Einblicke in relevante außerschulische Tätigkeitsfelder von Lehrkräften zu eröffnen (vgl. Modulhandbuch 2017a/b, 50f./20f.). Entsprechend dieser Rahmenbedingungen ist „Schule für alle“ zurzeit modular im Curriculum des Bachelorstudiums innerhalb des Berufsfeldpraktikums verankert und wird aufgrund seiner zweisemestrigen Ausrichtung als Seminar (mit dem Erwerb einer Studienleistung) und Praxisphase (mit dem Erwerb einer Prüfungsleistung: Praktikumsbericht) im Studium angerechnet. An der Universität Bielefeld ist die BPSt für Studierende des Lehramts Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik im Modul „Berufsfeldbezogene Praxisstudie Diagnostik und Förderung“ (Modul 25-BiWi-11 Modul 25-BiWi-BPSt-ISP) verankert. Der inhaltliche Fokus des Moduls richtet sich primär auf den Zusammenhang von pädagogischer Diagnostik und Förderung, wobei eine fortwährende Kombination und Zirkularität von Diagnostik und Didaktik als Leitprinzip besteht (vgl. Modulhandbuch 2017 a/b, 50/20). Konkrete Lehrgegenstände des Moduls sind sowohl Methoden und Konzepte der Lern-, Leistungs- und Entwicklungsbeobachtung sowie der pädagogischen Lern- und Leistungsdiagnostik als auch konkrete Verfahren und Methoden, um die individuellen Lernstände und Lernvoraussetzungen der Kinder zu erfassen und zu analysieren. Mit der Zielsetzung, individuelle Lernprozesse bestmöglich zu gestalten, sollen die Lehramtsstudierenden zudem Konzepte der Förderung und der (Binnen-)Differenzierung kennenlernen und die Fähigkeit erwerben, anhand von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen Lehr-Lern-Prozesse exemplarisch zu planen, (mit)gestalten und zu reflektieren. Leitendes Prinzip ist in diesem Zusammenhang, die Kinder samt ihren sozialen Beziehungen in den Blick zu nehmen (vgl. Modulhandbuch 2017 a/b, 50/20). Die Verknüpfung von pädagogischer Diagnostik und Didaktik sowie der ganzheitliche Blick auf das Kind und die daran anschließenden individuellen Angebote unterstreichen, dass „Förderung und Umgang mit Heterogenität dabei *immer* enthalten“ (Herv. d. Verf., Modulhandbuch 2017 a/b, 51/21) sind, weil sie am Standort Bielefeld grundsätzlich als querliegende Inhalte verstanden werden (vgl. Hänsel 2015; Lütje-Klose & Miller 2016).

Die Studierenden schließen das Modul „Berufsfeldbezogene Praxisstudie Diagnostik und Förderung“ mit einem unbenoteten Praktikumsbericht ab. Es handelt sich dabei um einen Theorie-Praxisbericht, d. h. Erfahrungen und Einblicke aus der konkreten pädagogischen Arbeit werden darin theoretisch gerahmt und analysiert. Grundlage für diesen Bericht sind bspw. Beobachtungsprotokolle, schulische Dokumente, Arbeitsergebnisse, Schreibproben, Interviews mit Kindern, Lehrkräften oder Erziehungsberechtigten, diagnostische Verfahren, Förderkonzepte etc. (vgl. Kottmann 2007b, 32).

Wie einleitend dargelegt, wurde das Projekt in den vergangenen fast 30 Jahren mehrmals an die entsprechenden curricularen Bedingungen der Lehrer:innenbildung in NRW bzw. an der Universität Bielefeld angepasst. Dies erforderte (teilweise) inhaltliche und strukturelle Modifikationen der Projektstrukturen und -inhalte. Gleichwohl konnte das Projekt in seiner grundsätzlichen Konzeption durchgängig erhalten und angeboten werden.

5.2 Universitäres Begleitseminar

Die Lehramtsstudierenden, die am Projekt teilnehmen, besuchen während der einjährigen Praxisphase bzw. der zwei Semester wöchentlich das zugehörige universitäre Begleitseminar (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 2), das nur für diese Studierenden geöffnet ist.

Eine Studierende formuliert in einem Theorie-Praxis-Bericht dazu:

„Das Projekt ist im Vergleich zu anderen Praxisstudien sehr zeitaufwendig. Dennoch lohnt sich der Aufwand. Wäre das Projekt bereits nach einem halben Jahr vorbei gewesen, hätte ich Leon aufgrund unserer anfänglichen Schwierigkeiten gar nicht richtig kennengelernt.“

Dadurch, dass ein Einstieg in das Projekt in jedem Semester möglich ist, wechselt die Zusammensetzung des Seminars in jedem Semester, sodass die Gruppe zur Hälfte aus neu einsteigenden Studierenden besteht und zur Hälfte aus denen, die bereits im zweiten Semester teilnehmen. Dies erweist sich als besonders gewinnbringend, da die erfahreneren Studierenden von ihrem Projektstart wie -verlauf berichten und wichtige Hinweise weitergeben, in gleicher Weise auf Schwierigkeiten und Barrieren, aber auch erste Entwicklungen und Erfolge aufmerksam machen können. Gleichzeitig bringen die neu einsteigenden Studierenden unterschiedliche Fragen mit ins Seminar, die bspw. ritualisierte Handlungsstrukturen überprüfen lassen (vgl. Kottmann 2008, 357).

Die Seminarinhalte orientieren sich maßgeblich an den modularen Anforderungen, d.h. Fragen von ‚Diagnostik und Förderung‘ stehen im Rahmen einer stärkenorientierten Perspektive im Vordergrund (vgl. Modulhandbuch 2017 a/b, 50/20). Darüber hinaus liegt ein besonderes Augenmerk auf der gezielten Schaffung von vielfältigen Austausch-, Beratungs- und Reflexionsräumen, die sich mehrheitlich an den individuellen Bedarfen der Kinder sowie der Lehramtsstudierenden orientieren (vgl. Kottmann 2007a, 34f.).

In einem Interview greift eine Studierende diesen Aspekt auf und führt dazu aus:

„Dass wir auch diesen Raum hatten in dem Seminar. Uns einfach noch mal zu äußern. Zu sagen: Was lief denn jetzt vielleicht überhaupt nicht gut diese Woche? Oder: Was irritiert uns? Also, da habe ich auch von profitiert, auch wenn die ANDEREN erzählt haben. Das war halt auch immer super spannend für einen selber. Wenn man die Situation NICHT erlebt hat. Das einfach zu hören. Und zu hören, was die Seminarleitung da für Ideen dazu hat. Ja, fand ich total der gute Austausch auch. Und dass es da einfach im Seminar immer Platz war, ohne dass irgendwer anderes da jetzt irgendetwas kommentiert hat. Oder gesagt hat: Das hast Du aber falsch gemacht. Da hatte man wirklich dann auch schnell gemerkt, da muss man keine Angst haben, irgendetwas zu erzählen.“

Im Begleitseminar wird den Studierenden gezielt Zeit geboten, alleine oder in Gruppen auf ihre Erfahrungen aus der Einzelfallarbeit zurückzublicken und diese aus der Distanz zu betrachten, um eine „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 360) anzubahnen. Häufig dienen zuvor erarbeitete theoretische Seminarinhalte als Reflexionsfolie, um konkrete Bezüge zwischen Theorie und Praxis zu verdeutlichen und das eigene pädagogische Handeln vor diesem Hintergrund zu reflektieren (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77). In diesem Kontext zeigt sich die zentrale Bedeutung aus der Verwobenheit zwischen der universitär begleiteten Praxisphase und der

Einzelfallarbeit. Erfordert die individuelle Förderung in der Praxis zumeist ein unmittelbares Handeln von den Projektteilnehmenden, in dem eine distanzierte Reflexion mitunter schwierig ist (vgl. Helsper 2001, 8), bieten die verschiedenen konstitutiven Elemente der universitären Begleitung den notwendigen Raum, um die Erfahrungen aus der pädagogischen Einzelfallarbeit, aber auch eigene subjektive Sichtweisen mit einer distanzierten Perspektive retrospektiv wahrzunehmen, zu erfassen und zu analysieren. Gerade in dieser Reflexion wird eine besondere Chance innerhalb des Projekts gesehen, ein professionelles Lehrer:innenhandeln herauszubilden.

Zudem findet in jedem Semester eine Peer-Beratung in Kooperation mit dem Team PULS (Praxisreflexion in Unterricht, Lehre und Studium)⁴⁹ statt, d. h. externen Mitarbeiter:innen (vgl. Pieper u. a. 2018, 294), an der die Seminarleitung explizit nicht teilnimmt. Dies bietet die Möglichkeit, eine außenstehende Perspektive zusätzlich einzubeziehen und ggf. auch Probleme mit oder festgefahrene Sichtweisen der Seminarleitung in einem geschützten und universitär begleiteten Rahmen zu thematisieren. In der Peer-Beratung haben die Studierenden die Möglichkeit, die 90 Minuten des Begleitseminars einem gemeinsam ausgewählten Fall (aus ihrer eigenen pädagogischen Einzelfallarbeit) ähnlich einer kollegialen Fallberatung zu widmen, diesen Fall mehrperspektivisch zu betrachten und kooperativ konkrete Handlungsstrategien zu erarbeiten.

Welche Bedeutung und Potenziale die Studierenden diesem Format der Beratung zusprechen, wird in einem Interview deutlich, in dem eine Projektstudierende zum Abschluss des Interviews gefragt wurde, was sie innerhalb des Projekts besonders unterstützt und was ihr geholfen hat. Als einen Aspekt benennt sie die Peer-Beratung:

„Mir fällt gerade noch ein, wir hatten ja diese zwei Termine von der BiSEd, die Peer-Beratung. Das fand ich mega gut. Das hat mich auch voll begeistert. Das fand ich richtig gut. Ich hatte auch schon mal ein Seminar über diese Art von Beratung. Und, fand ich damals auch schon total super. Und da jetzt einfach konkret an ECHTEN FÄLLEN diese Beratung durchzuführen. Das fand ich echt cool, das mal zu machen.

(...) Ich find halt einfach generell die Art der Beratung großartig. Also, ich weiß den einen Fall, den werde ich auch nicht vergessen. Mit dem Mädchen, das halt von dem Unfall sehr krass mitgenommen war. Da wusste ich selber erstmal auch überhaupt nicht, als wir angefangen haben, darüber zu sprechen: Oh Gott. Wie geht man DAMIT denn um? Also ich finde halt immer. Und das habe ich ganz oft bei diesen Beratungsangebot das Gefühl gehabt. Man sitzt da erstmal und denkt: Das kann ich auch nicht besser. Da würde ich jetzt auch hier sitzen. Und dann aber irgendwie in diesem Gespräch am Ende auf VOLL VIELE Sachen zu kommen. Wo man denkt: Doch, es gibt da irgendwie Möglichkeiten damit umzugehen. Das fand ich halt immer total spannend“.

Das wöchentliche Begleitseminar findet – wenn möglich – in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld⁵⁰ statt, die seit 1992 einen festen Anlaufpunkt und Ort für Kommunikation, Kooperation sowie Theorie-Praxis-Reflexionen im Lehramtsstudium an der Universität Bielefeld darstellt.

⁴⁹ Ausführlich unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/ueberblick/team-puls/> (Abrufdatum: 26.12.2023).

⁵⁰ Ausführlich unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/studium-und-lehre/einrichtungen/lernwerkstatt/konzept/> (Abrufdatum: 26.12.2023).

„Dagmar Hänsel, Professorin für Schulpädagogik, hatte das Ziel einer Qualitätsverbesserung des Studiums und stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis insbesondere im Grundschullehrerstudium. So sollte den Studierenden erstens durch die Hochschullernwerkstatt der Kontakt zu Schulen und Lehrkräften erleichtert werden, um konkrete Praxisbezüge, aber auch reformpädagogische Anknüpfungspunkte sowie Möglichkeiten des erfahrungsbasierten Lernens nach Dewey (1963) in das Studium zu integrieren. Zweitens sollten durch eine theoriegestützte Auseinandersetzung mit Materialien individuelle Zugänge im Hinblick auf ein konstruktivistisches Lernverständnis und forschendes Lernen ermöglicht werden. Drittens erfolgte die Gründung mit dem Ziel der Vernetzung der Universität mit Schulen und Akteur*innen der Region, um hinsichtlich einer Öffnung von Schule und Unterricht einen Ort innerer Schulreform darzustellen“ (Kottmann & Lensker 2020, 216).

Angesichts dessen bietet der Ort der Lernwerkstatt zum einen ein persönlicheres Arbeiten und durch die Raumgestaltung mehr Interaktionsmöglichkeiten als ein Seminarraum. Zum anderen kann das vorhandene Materialangebot aktiv in die Seminararbeit eingebunden werden. Der Raum lädt die Studierenden in besonderer Weise ein, das Material zu nutzen und sich mit didaktischen und diagnostischen Vorgehensweisen vertraut zu machen, die sie in ihrer praktischen Tätigkeit erproben und nutzen können (vgl. Kottmann 2007a, 36). Alle didaktischen Materialien wie Lernspiele, Kinderliteratur etc. können seitens der Studierenden entliehen werden, sodass im Anschluss an das Begleitseminar auch regelmäßig Material von den Studierenden für die Förderung mitgenommen werden kann, über dessen Einsatz und unterschiedliche Nutzungen sie sich häufig auch im Peer-Austausch verständigen und Empfehlungen aussprechen. Darüber hinaus bietet die Lernwerkstatt eine entsprechende Infrastruktur für die Erstellung eigener Materialien, wie Verbrauchs- und Bastelmaterial, ein Laminiergerät, ein Bindegerät etc., was ebenfalls genutzt wird.

5.2.1 Struktureller Aufbau des Seminars

Die Struktur des Begleitseminars beinhaltet in der Regel sechs Phasen: Nach einem gemeinsamen Einstieg (1) wird von der Projektleitung ein Material der Lernwerkstatt exemplarisch vorgestellt (2), ehe eine Studierende (in der Regel aus dem zweiten Semester) entlang eines Falls der Seminargruppe einen konkreten Einblick in ihre pädagogische Arbeit bietet (3). Anschließend findet die Thematisierung eines theoretischen Schwerpunktes statt (4), die in Kleingruppen intensiviert und auf die eigene pädagogische Praxis bezogen wird (5). Eine Ergebnissicherung wie Abschlussdiskussion findet danach wieder im Plenum statt (6). Dieser Sechsschritt wird im Folgenden näher beschrieben.

1. Seminareinstieg: In der Regel beginnt die Projektleitung das Seminar mit einem offenen Impuls, zu dem sich die Studierenden äußern (können). Beispielsweise wird gefragt: ‚Was war in der letzten Woche los?‘ oder ‚Welche Themen beschäftigen euch gerade?‘. Je nach aktueller Situation berichten einzelne Studierende von projektbezogenen Vorkommnissen, die bei Bedarf anschließend im Plenum beraten oder diskutiert werden. Wichtig ist an dieser Stelle, dass das Seminar ein offenes Forum darstellen soll, das von gegenseitiger Wertschätzung, aber auch geschützter Kommunikation geprägt ist. Wichtig ist an dieser Stelle zudem, dass „Außergewöhnliches“ Vorrang hat, d. h. wenn eine Studierende von einer außergewöhnlichen Situation oder einem Vorkommnis berichtet, welches eine Dringlichkeit hat, wird dieses auch entsprechend thematisiert bzw. das weitere Vorgehen abgeklärt.

2. Materialvorstellung: Anschließend stellt die Projektleitung ein ausgewähltes didaktisches oder diagnostisches Material aus der Lernwerkstatt vor, welches die Studierenden in ihrer individuellen Förderung anwenden können. Es werden Materialien gewählt, die entweder anschlussfähig

an die jeweiligen Seminarinhalte sind, zu einzelnen Schwerpunkten der individuellen Förderung passen und/oder offene Fragen aus den vorherigen Sitzungen aufgreifen. Dabei kann es sich um konkrete Kinderbücher handeln, die beispielsweise auch im Rahmen von Sprachförderung oder zum Kennenlernen (z. B. „Frag mich!“ von Antje Damm) genutzt werden können. Ebenso bieten viele Gesellschaftsspiele auch Ansätze für eine motorische oder sprachliche Förderung bzw. einzelne Lern- und Entwicklungsbereiche. Gerade zu Beginn der Förderung bieten diese genannten Materialien einen niederschweligen Zugang zum Kind, durch den erste Gespräche entstehen und gemeinsame Vorlieben entdeckt bzw. Rituale entwickelt werden können. Ebenso werden ausgewählte didaktische Materialien genutzt, mit denen bestimmte Lerninhalte visualisiert oder erarbeitet werden können, genauso auch Fördermaterialien für bestimmte Themen. Auch das Durchführen eines Sachunterrichtsexperiments oder das Erstellen eines Gegenstands kann für die Kinder anregend sein und ihnen zudem die Möglichkeit bieten, anschließend in der Klasse in einer Expert:innenrolle aufzutreten.

3. Fallvorstellung: Aufgrund der zweisemestrigen Ausrichtung von „Schule für alle“ erbringen die Lehramtsstudierenden sowohl eine Studienleistung als auch eine Prüfungsleistung (vgl. Modulhandbuch 2017a/b). Die sogenannte ‚Fallvorstellung‘ ist ein Teil der Studienleistung. In diesem Input (ca. 10-15 Minuten) portraituren die Studierenden, die bereits seit einem Semester teilnehmen und ihr Kind und seine Klasse dementsprechend schon besser kennen und bereits erste eigenständige Fördereinheiten übernommen haben, *ihr* Projektkind. Sie beschreiben seine Ausgangslage, konkrete Situationen, erste gemeinsame Rituale sowie Anknüpfungspunkte der individuellen Förderung. Darüber hinaus machen sie etwas aus ihrer pädagogischen Arbeit zu ‚ihrem Fall‘, d. h. sie greifen einen Aspekt auf, der ihnen ‚auf-fällt‘, der sie beschäftigt, den sie besonders hervorheben möchten, zu dem sie sich eine Rückmeldung wünschen etc. Nach der Fallvorstellung erhalten die Studierenden von der Gruppe eine kurze (schriftliche) Rückmeldung zu ihrer Vorstellung und ihrem Fall. Bei der zeitlichen Organisation wird versucht, die Inhalte der Fallvorstellung anschlussfähig an die jeweilige Seminarsitzung zu gestalten, sodass diese wiederum als Reflexionsfolie für die anschließenden theoretischen Bezüge genutzt werden können.

4. Theoretischer Inhalt: Jede Seminarsitzung steht unter einem thematischen Schwerpunkt, der sich an den modularen Vorgaben, aber auch an den Bedarfen der Bachelorstudierenden orientiert. Exemplarische Einblicke in die Seminarinhalte werden im folgenden Unterkapitel skizziert.

5. (Klein-)Gruppenphasen: Anschließend begeben sich die Studierenden in Kleingruppen. Je nach theoretischem Inhalt werden die Gruppen bewusst zusammengesetzt (Kriterien können bspw. sein, Tandems aus neuen und alten Studierenden, Schwerpunkte der individuellen Förderung, schulintern bzw. -extern, jahrgangshomogen oder -heterogen etc.) oder die Studierenden können sich frei einer Gruppe zuordnen. In den Kleingruppen berichten die Lehramtsstudierenden von ihren eigenen Erfahrungen (innerhalb des Projekts), tauschen sich über diese aus (häufig entlang von Leitfragen) und stellen zwischen den vorherigen theoretischen Inhalten und ihrer eigenen pädagogischen Praxis Bezüge her.

6. Ergebnissicherung und Abschluss: Im Anschluss daran werden die Überlegungen und Ergebnisse aus den Kleingruppen im Plenum vorgestellt, gesammelt und ggf. diskutiert. Offene Fragen können gemeinsam besprochen werden, ehe die Seminarsitzung abgeschlossen wird.

Gerade zu Beginn der Projektzeit nehmen organisatorische Fragen häufig viel Raum in Anspruch. Daher wird versucht, diese vor und/oder nach der regulären Seminarzeit zu klären. Gleiches gilt für Fragen hinsichtlich des abschließenden Praktikumsberichts, die zum Ende des Semesters stärker in den Vordergrund rücken. Resümierend soll festgehalten werden, dass es

sich bei dem dargelegten Sechsschritt um eine grobe Struktur handelt, die – wie andere Lehrangebote auch – situations- und bedarfsorientiert angepasst wird.

5.2.2 Inhaltlicher Aufbau des Seminars

Aufgrund der langen Laufzeit, der Vielzahl an Semestern, aber auch der eingebundenen Lehrenden liegt ein umfangreiches Repertoire an Seminareinheiten vor. Dieser Fundus ist im Laufe der Jahrzehnte sukzessive gewachsen, hat sich mit den veränderten schulischen und universitären Anforderungen gewandelt und berücksichtigt relevante schulpädagogische, methodisch-didaktische, bildungspolitische und gesamtgesellschaftliche Veränderungen. Orientiert an der jeweiligen Seminargruppe wird zu Beginn des Semesters ein Seminarplan vorgeschlagen, der Anpassungen für die individuellen Anliegen und Bedarfe der Studierenden berücksichtigt, sodass situativ auf diese eingegangen werden kann.

Einige Inhalte sind aber auch fester Bestandteil des Seminars, weil es sich zum einen um modular geforderte Themen handelt, zum anderen um Schwerpunktsetzungen, die aus der strukturellen wie inhaltlichen Logik des Projekts für die Lehramtsstudierenden von besonderer Relevanz sind. Beispielsweise konnten ausgehend von Reflexionsbögen, die die Studierenden regelmäßig während der Projektzeit oder am Ende der Projektteilnahme ausfüllten, sowie über Analysen der abschließenden Theorie-Praxis-Berichte wiederkehrend Themenfelder identifiziert werden, die die Studierenden für sich (als angehende Lehrkraft) und ihre Arbeit als besonders relevant hervorhoben. Zu diesen Themenfeldern zählen z. B. Fragen, die sich sowohl auf Beziehungsaufbau und -gestaltung als auch auf den Abschied vom Projektkind beziehen, ebenso aber auch übergeordnete Fragen von Bildungsungleichheit oder schulischem Wohlbefinden. Zudem werden auch fachdidaktische Inhalte (beispielsweise im Hinblick auf Sprach- und Leseförderung) thematisiert.

Die Studierenden setzen sich im Seminar mit ihrer konkreten Ausgestaltung der individuellen Förderung auseinander, in der sowohl schulische als auch außerschulische Schwerpunktsetzungen deutlich werden. Ferner wird von den Studierenden vielfach von Momenten der Anerkennung berichtet, die sie gemeinsam mit dem Kind, den Lehrkräften und/oder den Eltern erleben oder sich verstärkt wünschen. In diesem Zusammenhang beschäftigen auch häufig Fragen der Kommunikation und Kooperation, sowohl mit den zuständigen Lehrkräften als auch mit den Elternteilen die Studierenden. Ein weiteres Thema ist die eigene Professionalisierung, in der neben positiven Entwicklungen auch Schwierigkeiten und Frustrationen berichtet werden und ausdrücklich berichtet werden sollen, um diese ggf. gemeinsam reflektieren und möglicherweise versteckte Mechanismen aufdecken oder weitere Perspektiven einnehmen zu können.

Weil sich das Projekt „Schule für alle“ über zwei Semester streckt, wird die Planung der Inhalte stets über diesen Zeitraum gedacht, damit alle Studierenden sich im Laufe ihrer Projektzeit mit für sie relevanten Inhalten auseinandersetzen. Gleichwohl gibt es einige Seminarinhalte, die jedes Semester angeboten werden. Dies ist bspw. die Sitzung „Einstieg in die Projektidee und -konzeption: Das Projekt ‚Schule für alle‘“, mit der das neue Semester startet. In dieser Einheit wird das Projekt von der Projektleitung vorgestellt; die erfahrenen Studierenden berichten von ihrem bisherigen Projektverlauf, geben konkrete Hinweise und machen auf mögliche Schwierigkeiten und Barrieren aufmerksam.

Ein wiederkehrender Bestandteil sind zudem Seminareinheiten zum Thema Beobachtung und Dokumentation, in denen Pädagogische Beobachtung thematisiert und Anforderungen an Beobachtungsprotokolle erarbeitet werden, die die spätere Grundlage für den Praktikumsbericht darstellen. In diesem Zusammenhang wurde eine Seminareinheit mit Peer-Feedback erarbeitet (vgl. Kottmann u. a. 2023). Diese – in der Regel zwei Seminarsitzungen umfassende –

Einheit „Beobachtung und Dokumentation“ sowie „Beobachtungsprotokolle gemeinsam lesen und auswerten“ ist fest in die Seminarstruktur implementiert.⁵¹ Dieser Inhaltsbereich ist grundlegend für die pädagogische Praxis und die Dokumentation von Entwicklungen, ebenso grundlegend für (universitäre) Forschungsarbeiten, aber auch, um konkrete Beobachtung als einen diagnostischen und am Kind und seinem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess orientierten Zugang einnehmen zu können. Zudem können auch eigene Entwicklungen, mögliche Veränderungen von Perspektiven darüber wahrgenommen und die Fähigkeit des systematischen Beobachtens und Protokollierens weiter ausdifferenziert werden.

Auch die bereits erwähnte Peer-Beratung findet in jedem Semester statt und bietet den Studierenden einen konstitutiven Raum der reflexiven Auseinandersetzung mit projektbezogenen Erfahrungen. In jedem Semester beendet eine Seminarsitzung „Praktikumsbericht und Bachelorarbeit: Gliederung und Aufbau, Gestaltung des Arbeitsprozesses, formale Vorgaben etc.“ die Vorlesungszeit, in der formale und organisatorische Fragen besprochen werden.

Wichtig ist in jedem Durchgang abschließend ein Semesterabschluss, verbunden mit einer Seminarreflexion, einer Auseinandersetzung mit dem Abschied von bzw. Abschluss der Förderung und einem expliziten Dank an die teilnehmenden Studierenden, auf deren Engagement das gesamte Projekt beruht.

5.3 Rechtliche Grundlagen

Für die gemeinsame pädagogische Arbeit an schulischen und außerschulischen Orten ist unabdingbar, die rechtlichen Grundlagen für die teilnehmenden Kinder und Studierenden abzuklären, um während der Treffen den notwendigen Versicherungsschutz zu gewährleisten. Diese rechtlichen Grundlagen müssen vorab und auch während des Projekts regelmäßig aktualisiert und ggf. neu abgesprochen werden.

Derzeit gelten nach Rücksprache mit dem Bielefelder Schulamt die folgenden Regelungen: Wenn die Schulleitung die pädagogische Arbeit mit dem Kind innerhalb und außerhalb der Schule als schulische Veranstaltung deklariert, ist das Kind während der pädagogischen Maßnahme sowie auf dem Weg vom Elternhaus zum Ort und zurück durch den Gemeindeunfallversicherungsverband (GUV) unfallversichert. Haftpflichtversicherungsschutz für das Kind ist durch die elterliche Haftpflichtversicherung gegeben. Erfolgt die Arbeit mit dem Kind ehrenamtlich (d. h. unentgeltlich) und sind die Studierenden der Schulleitung namentlich bekannt, so tritt für sie im Haftpflichtfall der Kommunale Schadensausgleich ein. Nach Auskunft des Justizariats der Universität Bielefeld sind die Studierenden im Rahmen des Projektes als universitäre Veranstaltung darüber hinaus gesetzlich unfallversichert. Den Studierenden ist zudem bekannt, dass alle Kenntnisse und Informationen, die sie im Zusammenhang ihrer Arbeit mit dem Kind erlangen, dem Datenschutz unterliegen und somit keinesfalls außenstehenden Personen bekannt gegeben werden dürfen. Auch im Rahmen des Begleitseminars zum Projekt dürfen sie nur anonymisiert verwendet werden (vgl. Kottmann 2021).⁵²

51 In der Veröffentlichung „Pädagogische Beobachtungen. Eine Seminareinheit zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren“ (Kottmann u. a. 2023) sind neben dezidierten Erläuterungen zur didaktischen Gestaltung dieser Einheit auch grundlegende Materialien hinterlegt.

52 Auf der Seite: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/rechtliche-hinweise/> (Abrufdatum: 26.12.2023) finden sich rechtliche Hinweise und Dokumente, die aktuell für schulische Praxisphasen im Lehramtsstudium gelten. Sie sind auch im Projekt „Schule für alle“ zu berücksichtigen (Stichworte „Weisungsbefugnis“, „Vertraulichkeit“, „Infektionsschutzgesetz“, „Masernschutzgesetz“, „Unfallversicherung“, „Haftpflicht“, „Datenschutz“, „Mutterschutz“).

6 Potenziale, Ressourcen und Barrieren

Innerhalb der vorangestellten Ausführungen und vor allem im zweiten Kapitel, in dem die Ausgangssituationen und die (unmittelbaren wie langfristigen) Zielsetzungen des Projekts „Schule für alle“ herausgearbeitet wurden, deuteten sich bereits einzelne Potenziale, aber auch mögliche Schwierigkeiten an. Entlang der teilnehmenden Personen werden im Folgenden sowohl Chancen und mögliche Synergieeffekte dargestellt als auch individuelle und strukturelle Schwierigkeiten und Barrieren, die sich im Projektverlauf zeigen können. Die Corona-Pandemie ab März 2020 stellte auch das Projekt und die pädagogische Arbeit der Studierenden vor eine Vielzahl von Herausforderungen, auf die in Kapitel 6.3 gesondert eingegangen wird.

6.1 Synergieeffekte für alle Personengruppen

Die Projektkonzeption adressiert in erster Linie die teilnehmenden Lehramtsstudierenden und die Kinder und bietet beiden Personengruppen diverse Chancen und Potenziale. Zudem ergeben sich bei einem „regulären“ Projektverlauf weitere Synergieeffekte für die projektbegleitenden Lehrkräfte wie auch die Erziehungsberechtigten (vgl. Kottmann 2007b, 32). Im Folgenden werden ausgewählte Potenziale und Ressourcen entlang der einzelnen Personengruppen aufgezeigt:

Lehramtsstudierende: Viele Lehramtsstudierende beschreiben die universitäre Lehrer:innenbildung als praxisfern und wünschen sich vermehrt, aktiv in der Schulpraxis tätig sein zu können und Erfahrungen in der Institution Schule und der Tätigkeit als Lehrer:in sammeln zu können. Das Projekt „Schule für alle“ bietet ihnen eine begleitete einjährige Praxisphase im Bachelorstudium an, die vertiefende Erfahrungen und Einblicke in den beruflichen Alltag von Lehrer:innen bietet. Darüber hinaus eröffnen die verschiedenen Projektbausteine von „Schule für alle“ den teilnehmenden Studierenden unterschiedliche Chancen zur individuellen Professionalisierung, von denen drei konstitutive Elemente als besonders bedeutsam eingeschätzt werden: (1) die pädagogische Einzelfallarbeit, (2) die wöchentlich stattfindende universitäre Begleitung sowie (3) der zeitliche Umfang von einem Jahr bzw. zwei Semestern. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

(1) *Die pädagogische Einzelfallarbeit:* Während der Teilnahme an „Schule für alle“ arbeiten die Studierenden ausschließlich mit einem Kind zusammen, somit liegt fortwährend eine 1:1 Situation vor. Dieser Projektbaustein wird als besonders bedeutsam gewertet, da sich die Bachelorstudierenden ausschließlich auf ein Kind konzentrieren können, anders als im zukünftigen Berufsalltag, in dem sie mit Klassengemeinschaften und Gruppen von bis zu 30 Kindern und Jugendlichen arbeiten werden. Die pädagogische Einzelfallarbeit bietet den Studierenden die Chance, sich intensiv auf die Lern- und Lebenswirklichkeiten eines einzigen Kindes einzulassen, sie konkret zu erleben und darüber ihre Komplexitäten wie Wechselwirkungen verstehen zu können (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 2).

Um diese Dynamik aus der konkreten pädagogischen Praxis einer Studentin zu verdeutlichen, soll hier ein Auszug aus einer Reflexion exemplarisch aufgeführt werden:

„Ich war dann das erste Mal bei ihm Zuhause drinnen. Leider wurde uns kein richtiges Schreibwerkzeug zur Verfügung gestellt und die Geschwister waren sehr laut. Die Lernatmosphäre war also schwierig. Mein Förderkind war aber sichtlich dankbar für meine Hilfe und sagte mir das auch mehrmals, da er sonst Zuhause nie unterstützt würde. Es war bedeutsam, weil er Vertrauen zu mir hat und ich ihn natürlich nicht enttäuschen wollte. Außerdem war ich das erste Mal bei ihm richtig zu Hause. Ich habe gemerkt, dass ich etwas Besonderes für ihn bin, das hat mich sehr gefreut. Ich habe gemerkt, dass er zu Hause wenig Platz zum Lernen hat und nicht unterstützt wird, obwohl gute Noten verlangt werden. Ich verstehe jetzt, warum er manchmal so motiviert ist, viele Aufgaben in der Schule zu schaffen.“

In dieser Aussage wird der Prozess eines Sensibilisierens für, ein Wahrnehmen von sowie ein anerkennender und wertschätzender Umgang mit der heterogenen Lebenswelt eines Kindes deutlich, der übertragen werden kann auf die grundsätzliche Vielfalt der gesamten Schüler:innenschaft (ausführlich in: Pieper & Kottmann (2020, 314)). Dieser, hier nur ange deutete Prozess des Sensibilisierens, Wahrnehmens, Anerkennens und Wertschätzens wird in den bildungspolitischen Diskussionen zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrer:innen für eine Tätigkeit in inklusiven Settings häufig hervorgehoben und nimmt – wie im obigen Zitat exemplarisch gezeigt – im Projekt „Schule für alle“ greifbar Gestalt an. So ist es eine zentrale Projektintention, den Studierenden über die pädagogische Einzelfallarbeit vielfältige Einblicke in die heterogenen Lern- und Lebenswirklichkeiten der Kinder zu ermöglichen. Diese Vielfalt unmittelbar wahrzunehmen, sich mit ihren reziproken Beziehungen auseinanderzusetzen, auch in einem multiprofessionellen, universitär begleiteten Rahmen, bietet die Chance, die Kinder verstehen zu lernen (vgl. Garlichs 2007, 24; Pieper & Kottmann 2019, 76f.). In einem eben solchen *echten* Verstehen-lernen liegt das Potenzial, über Anerkennung und Wertschätzung einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität auf- und auszubauen (vgl. Prengel 2006, 184ff.; Heinzel 2007, 155).

Ein Aspekt, den eine Studierende in ihrem Praktikumsbericht aufgreift:

„Als zukünftige Lehrerin bedeutet mir die Projektarbeit viel, da mir durch die Einblicke in den Lern- und Lebensalltag meines benachteiligten Projektkindes und durch das begleitende Seminar deutlich wurde, dass es in der Arbeit mit Kindern wichtig ist, eine anerkennende und kompetenzorientierte Grundhaltung zu haben.“

Die notwendige Adaption von Unterrichtsinhalten und -angeboten auf das Lernen bzw. den aktuellen Lernstand eines Kindes stellt eine anspruchsvolle Tätigkeit dar. Durch die Einzelfallarbeit, durch die Perspektive auf ein Kind und die Beobachtung des individuellen Lernprozesses wird den Studierenden in der Regel zu einem frühen Zeitpunkt im Projekt deutlich, dass eben diese Adaption von Lerninhalten jedoch notwendig ist und dass in heterogenen Klassen kein dauerhaftes Lernen im Gleichschritt möglich sein kann. Weil es über die Einzelfallarbeit *lediglich* die Aufgabe der Studierenden ist, für *ein* Kind differenzierte Angebote zu erstellen oder den Lernstand *eines* Kindes dabei zu berücksichtigen – und eben nicht bereits für eine Gruppe oder eine ganze Klasse – kann darüber nicht nur einer Überforderung der Studierenden prä-

ventiv begegnet werden, sondern zeitgleich sensibilisiert dieser Aspekt für die Notwendigkeit individualisierter Lernangebote sowie die Notwendigkeit pädagogischer Beobachtungen und entsprechender didaktischer Anpassungen in heterogenen Lerngruppen.

(2) *Die universitäre Begleitung:* Zielt die Projektstruktur bewusst darauf, dass die Lehramtsstudierenden mit verschiedenen, auch irritierenden Situationen⁵³ in Kontakt kommen, wird ihnen deswegen gezielt ein geschützter Rahmen geboten, um diese Praxiserfahrungen zunächst zu verbalisieren, im Seminar diskursiv und reflexiv aufzunehmen und dort ggf. auch zu theoretisieren. Dies geschieht in den wöchentlich stattfindenden Begleitseminaren (à 90 Minuten), in denen vielfältige Austausch-, Beratungs- und Reflexionsformate implementiert sind, damit die Studierenden ihre Erfahrungen aus der pädagogischen Einzelfallarbeit berichten und durch den Austausch auch mehrperspektivisch erfassen können (vgl. Kottmann 2007a, 34f.; Kottmann 2008, 360). Diese Parallelität zwischen Praxiserfahrungen und universitärem Begleitseminar gewährleistet einen fortwährenden produktiven Dialog zwischen Praxis und Theorie (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77), den die Studierenden auch als solchen wahrnehmen.

Diesen Aspekt greift eine Studierende in ihrem Abschlussbericht auf:

„Auch für mich als angehende Lehrerin und als Vertretungslehrerin tätige Studentin war die Projektarbeit sehr lehrreich und bereichernd. Hinter die Fassade von Bildungsbenachteiligung schauen zu dürfen und theoretische Begrifflichkeiten mit realen Menschen und ihren individuellen Geschichten zu ersetzen, hat meinen Professionalisierungsprozess vorangetrieben. Das im begleitenden Seminar gelernte Fachwissen konnte direkt mit dem Projektkind verbunden werden und die pädagogische Arbeit deutlich bereichern. [...] Ich empfehle die Teilnahme an diesem Projekt jeder angehenden Lehrkraft. In einer noch nicht inklusiven, oberflächlichen Gesellschaft neigt man schnell zum Abstempeln von Menschen und dem Anwenden von Vorurteilen. Die Arbeit mit dem Projektkind bricht diese oberflächliche Bewertung auf und öffnet den Blick für Bildungsbenachteiligung und Schulpolitik, an der jeder etwas ändern und bewirken kann.“

Zudem bietet die universitäre Begleitung den Studierenden einen expliziten Ort, um sich mit ihren eigenen, vertrauten, aber auch innerhalb der Seminargruppe divergierenden Sozialisationserfahrungen auseinandersetzen zu können (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77ff.). Bestimmte Erfahrungen wirken teilweise (auch) in der pädagogischen Praxis als normativer Maßstab und haben Anteil an der Reproduktion von Bildungsungleichheiten (vgl. Heinzel 2007, 155).

Diesen Prozess beschreibt eine ehemalige Studierende in ihrem abschließenden Theorie-Praxis-Bericht:

„Während die Risiken in Zelias familiärem Umfeld auf einen ersten Blick geradezu herausstechend sind, ist es bei einem genaueren Hinschauen eben diese Familie, aus der Zelia ihre Widerstandskraft speist. [...] Die pädagogische Arbeit mit Zelia war eine Zeit voller Freude, neuer Entdeckungen (nicht nur für Zelia) und vieler schöner Momente. [...] Zelia gewährte mir tiefe Einblicke in ihr (Innen-) Leben und ich konnte auf diese Weise viel über sie, aber auch über mich und meine Grenzen lernen.“

53 Dabei sind die Irritationen so individuell wie die teilnehmenden Kinder und Studierenden. Sie können sich auf die Beziehungsarbeit zwischen Kind und Studierenden beziehen, aber auch im Kontext der familiären Situation, der Förderung im außerschulischen oder schulischen Bereich auftreten, in der Kooperation mit schulischen Akteur:innen oder Eltern sowie zur Reflexion der eigenen Position und Rolle im Gesamtsystem beitragen.

Ein bewusster(er) Zugang zu eigenen habitualisierten Erwartungen, der erzeugten sozialen Praxis (*opus operatum*) sowie der generierten sozialen Praxis (*modus operandi*) (vgl. Bourdieu 1976, 209) konnte bereits in einzelnen projektspezifischen Forschungsarbeiten nachgezeichnet werden. Beispielsweise konnte auf Grundlage schriftlicher Reflexionen der Studierenden des Projekts gezeigt werden, dass die Projektkonzeption ihnen grundsätzlich Zugang zur Lebens- und Lernwelt der Kinder bietet und dass sie diagnostische Verfahren einsetzen (z. B. Netzwerkanalysen), die im Seminar vorgestellt und theoretisch diskutiert wurden. Die Idee der Netzwerkanalysen stammt aus den World-Vision-Studien (vgl. Hurrelmann u. a. 2010) und ermöglicht, die Lebensräume und Freizeitaktivitäten der Kinder kennenzulernen, d. h. den Dreiklang von Ort, Zeit und Aktivität zu erfassen: Wann machen die Kinder was, wo und mit wem in ihrer Freizeit? Wo halten sie sich auf, welche Personen sind dabei wichtig? (vgl. ebd.). Förderdiagnostische Verfahren, die konkreter auf bestimmte Lernstände fokussieren – wie die Hamburger Schreibprobe (HSP, vgl. May 2002) – oder das ElementarMathematische BasisInterview (EMBI, vgl. Peter-Koop u. a. 2007) ermöglichen eine reflexive Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, aber auch zwischen diagnostischem und didaktischem Handeln. Darüber hinaus wurde in den Reflexionsbögen deutlich, dass die erhaltenen Einblicke den Studierenden teilweise weniger vertraut sind und sie diese auch mit ihren eigenen familiären Erfahrungen in Beziehung setzen bzw. vergleichen und sich anhand dieses Zugangs mit heterogenen Lebenswelten grundsätzlich auseinandersetzen. An dieser Stelle haben auch generationale Ordnungen eine Relevanz und sollten thematisiert werden (vgl. Heinzel 2007). Dabei kann die mögliche Ambivalenz aus familiär geforderten und (tatsächlich) häuslich vorfindbaren Ansprüchen wahrgenommen und reflektiert werden, wie diese sich auf das schulische Lernen und Verhalten des Kindes auswirken können bzw. wie eine normative Perspektive an dieser Stelle ein Wertschätzen von Vielfalt und die Akzeptanz von heterogenen Lebenswelten erschweren kann (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 77ff.; Pieper & Kottmann 2020, 313).

(3) *Der zeitliche Umfang*: Lehramtsstudierende, die sich für das Projekt „Schule für alle“ entscheiden, entscheiden sich gleichzeitig dafür, ihre Praxisphase nicht als 4-wöchige Blockpraxisphase zu absolvieren, sondern diese auf ein ganzes Jahr auszudehnen und somit kontinuierlich etwa zwei bis drei Stunden pro Woche mit einem Kind zusammenzuarbeiten. Diese zeitliche Ausdehnung wirkt sich entscheidend auf die Intensität der gemeinsamen Arbeit aus, auf die pädagogische Beziehung und die Möglichkeit, Entwicklungen des Kindes wahrzunehmen und zu beobachten. Dadurch können die Studierenden vertiefende Einblicke in die Lern- und Lebenswelt der Kinder erhalten, statt nur situative Eindrücke zu gewinnen.

Einen Bezug zum zeitlichen Umfang nimmt eine Studierende einleitend in ihrem Theorie-Praxis-Bericht:

„Zu Beginn möchte ich hervorheben, dass ich im Laufe des Projekts erfahren konnte, welche Bedeutung es hat, sich über einen langen Zeitraum so intensiv mit einem Kind zu beschäftigen. Durch die intensive Beschäftigung mit ihm und seinen Verhaltensweisen konnte ich Aspekte erkennen, die mir bei kürzerer Auseinandersetzung oder der Beschäftigung mit weiteren Kindern, verborgen geblieben wären.“

Zudem ermöglicht die Dauer der Praxisphase, dass die Studierenden eine umfassende Perspektive auf den schulischen Alltag erhalten und darüber auch die Komplexität ihres zukünftigen Berufsfeldes wahrnehmen können.

Diesen Aspekt greift eine Studierende in einer projektunabhängigen Befragung auf, wenn sie auf die Frage „Was bedeutete für dich die Teilnahme am Projekt ‚Schule für alle‘“ formuliert:

„Das Projekt war bisher meine lehrreichste Veranstaltung. Mir hat es gefallen, dass man kontinuierlich über ein Jahr lang Kontakt zur Schule hatte (und nicht nur ein Blockpraktikum gemacht hat) und ein Kind fördern durfte. Auf diese Weise hat man einen anderen Einblick in die Schule bekommen.“

Das Projekt „Schule für alle“ beinhaltet mit Bezug auf die gesetzlichen sowie universitären Vorgaben und im direkten Vergleich mit alternativen Angeboten der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie eine längere und auch intensivere Praxisphase. Aber gerade in den verschiedenen Forschungen zur Professionalisierung der teilnehmenden Studierenden ist wiederkehrend zu erkennen, welche Relevanz dieser zeitliche Faktor für die vertiefte Auseinandersetzung mit einem spezifischen Einzelfall hat und damit eben auch für den Reflexions- und Professionalisierungsprozess.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Projekt „Schule für alle“ als Form der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie den Studierenden ein Praxisfeld bietet, das ihnen – in einem geschützten, aber auch fordernden Rahmen – wertvolle, authentische Einblicke in ihre zukünftige Berufspraxis ermöglicht.

Bezogen auf ihren eigenen Professionalisierungsprozess resümiert eine Studentin in ihrem Theorie-Praxis-Bericht:

„Innerhalb meines Studiums und für meinen eigenen Professionalisierungsprozess empfinde ich das Projekt ‚Schule für alle‘ im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudie als eine große Bereicherung und wichtige Erfahrung. Die Projektarbeit kann einen Einblick in die schulischen, aber auch außerschulischen Aufgaben und Verantwortungen von Lehrkräften geben. Auf der einen Seite gehört es zu ihrem Aufgabenbereich, Unterricht zu planen und durchzuführen. Auf der anderen Seite müssen sie aber auch die individuellen Bedingungen und Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen. Beides sind wichtige Anforderungen an Lehrpersonen, die auch innerhalb der Projektarbeit eine wichtige Rolle einnehmen. So müssen wir Studierende die einzelnen Treffen mit unseren Projektkindern planen, dabei gegebenenfalls aber auch lernen zu innovieren und die Fördermaßnahmen und Methoden an die Ausgangslagen der Kinder, beziehungsweise an die spezifische Situation, anpassen.“

Die konzeptionelle Gestaltung des Projekts „Schule für alle“ bietet den Bachelorstudierenden somit die Möglichkeit, sich bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Studium mit zukünftigen Anforderungen an das professionelle Lehrer:innenhandeln auseinanderzusetzen (vgl. Kottmann 2007a, 33) und im Rahmen des Begleitseminars eigene Erfahrungen und ggf. normativ geprägte Vorstellungen bewusst zu thematisieren und ihre Bedeutung für das eigene pädagogische Verhalten zu reflektieren.

Eine Studentin greift ihre eigene normative Perspektive in ihrem Theorie-Praxis-Bericht bewusst auf und macht diese zum zentralen Reflexionsgegenstand:

„Es ist endlich soweit. Die neuen Projektkinder werden bekannt gegeben und zugeteilt. Teilweise entscheidet das Los, so wie bei mir. Ich falte den Zettel auf und es bildet sich ein Kloß in meinem Hals: Kevin. Definitiv ein Name und keine Diagnose! Oder? Ich schäme mich dafür, dass sich mir gegen meinen Willen das Bild einer durch Klischees besetzten sozial schwachen Familie aufdrängt. Ich bin froh, dass ich es geschafft habe, mich von den ungewollten Gefühlen zu lösen und Kevin ein Jahr lang begleiten und unterstützen durfte.“

Über diese Auszüge aus den Theorie-Praxis-Berichten wird deutlich, dass gerade eine Thematisierung von Stereotypen, Entstehungsprozessen von Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung sowie institutioneller Diskriminierungsprozesse an das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma nach Boger und Textor (2016) anschließen und Teil der universitären Begleitung sein müssen, um die Studierenden in einem besonderen Maße hierfür zu sensibilisieren. Weil darüber hinaus über die Teilnahme am Projekt u. U. Zuschreibungen und Stigmatisierungen aufgrund von Zuständigkeiten und Begrifflichkeiten stattfinden können, sind weitere Auseinandersetzungen bspw. innerhalb des Trilemmas der Inklusion (vgl. Boger 2015) wichtig, um sich selbst als Lehramtsstudierende:r im Projekt sowie perspektivisch als angehende Lehrer:in zu positionieren. Die ausgewählten Zitate verdeutlichen, dass ebendiese angestrebte Sensibilisierung auch gelingen kann. Ebenso wird in diesem Kontext häufig die bereits erwähnte Antinomie von Nähe und Distanz thematisiert und eben auch der nach einem Jahr erfolgende Abschied vom Kind bzw. Abschluss des Projekts:

Eine andere Studentin hält dazu in ihrem Praktikumsbericht fest:

„Neben dem umfassenden Einblick in Zelias Leben und der schulischen Begleitung des wichtigen ersten Schuljahres im Rahmen des Projektes empfand ich den Prozess des ‚Abschiednehmens‘ als eine große Lektion im Hinblick auf meinen Berufswunsch. Die langfristig angelegte multiperspektivische intensive Teamarbeit mit den Lehrern, Projektteilnehmern und der Projektleiterin war mir in schwierigen Phasen ein wichtiges Unterstützungssystem. Die Erfahrung dieser Zusammenarbeit wird sich hoffentlich in meinem späteren Lehrer-Sein wiederholen.“

Teilnehmende Kinder: Vor allem auch die Schülerinnen und Schüler können von der Projektteilnahme in einem besonderen Maße profitieren. Erneut ist es (1) die pädagogische Einzelfallarbeit, in der besondere Potenziale und Ressourcen gesehen werden, sowie (2) die einjährige Begleitung. Über die erneute Nennung der Projektbausteine – für die teilnehmenden Studierenden und die Kinder – wird bereits ersichtlich, dass wertvolle Synergien vorliegen.

(1) *Pädagogische Einzelfallarbeit – individuelle Förderung:* Die teilnehmenden Kinder profitieren mehrheitlich von der individuellen Zuwendung und Unterstützung. Aufgrund der pädagogischen Einzelfallarbeit werden die Kinder kontinuierlich von einer Person begleitet, deren ungeteilte Aufmerksamkeit sie erfahren können und die sie eben nicht nur im schulischen Bereich unterstützt, sondern grundsätzlich Ansprech- und Vertrauensperson ist (vgl. Pieper & Kottmann 2019, 80).

Zum Beispiel formuliert eine Studierende in ihrem Theorie-Praxis-Bericht:

„Die Projektarbeit ist für B. von enormer Wichtigkeit, denn nur in diesen Momenten liegt die Aufmerksamkeit allein auf ihm und muss nicht mit anderen geteilt werden. Hinter seiner sehr erwachsenen Fassade steckt immer noch ein 10-jähriges, unsicheres Kind, das sich auch zu Hause gegen Neckereien der Geschwister wehren muss und keine wirklich festen Freunde hat, auf die er sich verlassen kann. Die Projektarbeit gibt ihm immerhin etwas Stabilität und Sicherheit in seinem Leben.“

Dabei zeigen sich in „Schule für alle“ zwei gleichwertige Ziele: Zum einen eine Unterstützung in den schulischen Leistungen und eine Stärkung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Kinder. So kann ein stabilisierender Beitrag zu ihrem Bildungserfolg geleistet und eine ggf. anstehende Form der schulischen Selektion möglichst vermieden werden, was jedoch nicht auf eine Verbesserung von Zensuren oder auf eine Form von Nachhilfe reduziert werden sollte. Zum anderen findet eine Förderung des Selbstkonzepts und der resilienzbezogenen Schutzfaktoren statt, auch um die Kinder bzw. deren fachliche und überfachliche Kompetenzen zu stärken und deren Selbstwirksamkeit positiv zu beeinflussen. Diese beiden Prozesse verlaufen häufig zirkulär und bedingen sich gegenseitig (vgl. Miller & Velten 2015). Bei den Bildungsinhalten geht es beispielsweise um grundlegende Kompetenzen, z. B. im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch, des Lesens, der Fertigkeiten in den Grundrechenarten oder der Erschließung von Zahlenräumen, aber auch um Aspekte der Arbeitsorganisation oder der Entwicklung von Interessen. So sollen die Kinder darin unterstützt werden, tragfähige Grundlagen zu erwerben und über einzelne Lernerfolge und -fortschritte ein sicheres Fundament aufzubauen.

In einem Interview wird ein teilnehmendes Kind einleitend von seiner Studierenden gefragt:

„Okay. Meine erste Frage ist, was ist dir besonders in Erinnerung geblieben? An was erinnerst Du dich da genau?“

Das Kind antwortet darauf:

„Also an das, was ich mich genau erinnern kann, ist der Tag, wo Du ein Buch mitgenommen hast, wo die Uhr drinne war und wir die Uhr zusammen gelernt haben.“

Auf die Nachfrage der Studentin:

„Okay. Und warum? Warum erinnerst Du dich da so genau dran?“

äußert das Kind:

„Weil ähm (.) ich das irgendwie cool fand, mit dir die Uhr zu lernen, weil ich das ja noch gar nicht konnte. Und ja, das ist mir dann einfach so in Erinnerung geblieben.“

An einer späteren Stelle des Interviews greift das Kind auf diesen Aspekt zurück. Die Studierende fragt:

„Und was glaubst du, hat dir die Zeit bei etwas Speziellem geholfen? Bei irgendwas Besonderem?“

Darauf formuliert das Kind:

„Also ich finde. Geholfen hat mir, mit dir die Uhr zu lernen, weil ich die jetzt auch lesen kann. Und das ist auch besser, wenn wir den Klassenkreis machen, weil da ja auch dann kommt: Wie spät ist es heute? Und dann kann ich das jetzt auch besser.“

(2) *Einjährige Begleitung*: Innerhalb des Projektes liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Gestaltung von pädagogisch professionellen Beziehungen, die von Wertschätzung, Anerkennung und Vertrauen geprägt sind (vgl. Prengel 2020; Pieper & Kottmann 2020, 313). Vor allem die mehrfach beschriebene intensive Betreuungssituation der Einzelarbeit sowie die zeitliche Ausdehnung unterstützen, dass sich in der Regel zwischen den Studierenden und den Kindern intensive Beziehungen aufbauen (vgl. Kottmann 2008, 361). Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Kindern und den Studierenden wird im Projekt als notwendige Basis gesehen, um darüber eine produktive Förderung anzuregen und zu initiieren, die die Kinder langfristig auf ihrem (Bildungs-)Weg stärkt (vgl. Kottmann 2008, 354).

Die Bedeutung der einjährigen Praxisphase wurde bereits für die Studierenden beschrieben. Gleiches zeigt sich (über die pädagogische Arbeit der Studierenden) für die teilnehmenden Kinder. Diesen Synergieeffekt greift eine Studierende auf und formuliert in einer unabhängigen Studie explizit einen Bezug zum Kind und der Wirkung:

„Durch die Dauer von zwei Semestern konnte ich mich intensiver mit der Praxisphase auseinandersetzen und hatte das Gefühl, wirklich etwas bewirken zu können (bezüglich der Förderung des Kindes).“

Der bedeutungsvolle und langfristige Einfluss von ebensolchen Unterstützer:innen für Bildungsbiografien, wie es bei „Schule für alle“ die Lehramtsstudierenden für die Kinder sind, wurde bereits vielfach empirisch herausgearbeitet (vgl. Wustmann 2004, 133; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009, 15f.; Helsper 2018, 112). Exemplarisch identifizierte El-Mafaalani (2014, 27) in seiner Dissertationsschrift soziale Patinnen/Paten, die sich für viele als essenziell erwiesen haben, um den Weg „vom Arbeiterkind zum Akademiker“ erfolgreich gehen zu können.

Aufgrund der strukturellen wie inhaltlichen Konzeption des Projekts „Schule für alle“, besteht in der Regel eine sehr intensive Beziehung zwischen den Studierenden und den Kindern. Häufig sind die Studierenden für die Kinder zuverlässige Bezugspersonen und nehmen eine Orientierungsfunktion ein. Für viele Kinder stellen sie auch ein Rollenvorbild dar. Insbesondere für Mädchen kann dieser Aspekt von Bedeutung sein. Besonders die Begleitung und Förderung im außerschulischen Bereich zeigt den Kindern alltägliche Freizeitaktivitäten und Bildungsmöglichkeiten und eröffnet ihnen Teilhabemöglichkeiten.

In einem Interview fragt die Studierende das Kind, was ihm besonders in Erinnerung geblieben sei. Darauf antwortet das Kind:

„Was mir besonders viel Spaß gemacht hat. Wo wir auch in Olderdissen[im Tierpark] waren. Mit den Tieren. Das war so witzig. Wo der meine Hand abgeschleckt hat.“ Auf ihre Nachfrage:

„Ja. Und warum hattest Du in dieser Situation viel Spaß? Kannst Du mir das sagen?“

antwortet das Kind:

„Weil ich einfach glücklich war, mit dir da zu sein. Und die Tiere waren auch so süß.“

Systematische mittel- oder langfristig angelegte Forschungen, die diese Frage erhellen könnten, liegen bislang nicht vor. Dennoch gibt es sehr viele Einzelfälle, die diesen Eindruck unterstützen.

Ein besonders außergewöhnlicher Fall ist Teil des siebten Kapitels. Dort (Kap. 7.4, S. 111ff.) geht eine ehemalige Teilnehmerin, die mittlerweile als Lehrer:in tätig ist, im Detail auf ihre langjährige Begleitung ein, beschreibt den Bildungsweg ihres Projektkindes bis zum Abitur und reflektiert die Bedeutung ihrer Rolle hinsichtlich des Bildungsprozesses des Schülers.

Erziehungsberechtigte: Werden die Erziehungsberechtigten über die Projektkonzeption auch nicht unmittelbar adressiert, nehmen sie dennoch eine entscheidende Rolle innerhalb des Projekts ein und können ebenfalls davon profitieren. So können sie (1) eine Entlastung durch die pädagogische Einzelfallarbeit erfahren, vor allem dann, wenn ein schulischer Schwerpunkt für die individuelle Förderung ausgemacht wurde. Ebenso haben sie (2) eine weitere Ansprechperson für schulische Fragen, die sie evtl. niederschwellig zu schulischen Belangen fragen können. Und zusätzlich (3) können sie selbst von den außerschulischen Aktivitäten profitieren, wenn sie darüber weitere wohnungsnahe Bildungsangebote kennenlernen können.

(1) *Entlastung durch pädagogische Einzelfallarbeit:* Wie in der Ausgangssituation des Projektes und der einzelnen Personengruppen dargelegt, leben manche der teilnehmenden Kinder in belasteten oder prekären Familienverhältnissen. „Prekär“ meint in diesem Zusammenhang oftmals, dass die Erziehungsberechtigten ihre Kinder aus unterschiedlichsten – teils temporären, teils langfristigen – Gründen nicht immer in einem seitens der Schule gewünschten oder auch erwarteten bzw. vorausgesetzten Maße unterstützen können. Hier nehmen die Studierenden in vielen Fällen eine unterstützende Rolle ein. Sie wenden sich (auch) den schulischen Angelegenheiten des Kindes zu und arbeiten bspw. einzelne Schulinhalte in der individuellen Förderung auf, wiederholen, vertiefen und festigen diese auch in informellen Lernanlässen und üben über diese Vorgehensweisen systematisch mit dem Kind für anstehende Klassenarbeiten, sodass die Eltern eine schulbezogene Entlastung erfahren können. Gerade der monolinguale Habitus der deutschen Schule (vgl. Gogolin 2008), der zumeist eine Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzt, stellt für viele Eltern/Familien mit anderer Muttersprache eine Herausforderung dar. Zudem unterscheidet sich das deutsche Schulsystem in seiner Stufung und Mehrgliedrigkeit im internationalen Vergleich deutlich von anderen Schulsystemen, sodass auch diesbezüglich seitens der Schule ein bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird, was an Eltern hohe Anforderungen stellt.

(2) *Weitere Ansprech- und Vertrauenspersonen:* Durch die Studierenden erhalten die Erziehungsberechtigten eine weitere Ansprechperson für schulische Fragen, mit der sie sich austauschen können. Dies kann unterstützend im Hinblick auf die Bildungspartnerschaft von Schule und Familie wirken, wenn die Studierenden beispielsweise bestimmte schulische Gepflogenheiten erläutern und dadurch Hilfestellung leisten können. Möglicherweise fällt es manchen Eltern auch leichter, die Studierenden anzusprechen als die Lehrkräfte, bzw. möglicherweise sind diese leichter für sie zu erreichen.

(3) *Erweiterung von wohnortnahen Bildungsangeboten:* Gleichermaßen können die Erziehungsberechtigten eine Entlastung im Nachmittags- bzw. Freizeitbereich erfahren, durch die sie bzw. ihre Kinder Zugang zu unterschiedlichen wohnortnahen Angeboten erhalten. Weil die Kinder häufig gemeinsam mit den Studierenden weitere Teile des unmittelbaren Lebensbereichs erschließen – bspw. Spielplätze, Ausflugsziele, (Bildungs-)Angebote wie die Stadtbücherei oder Angebote der Kinder- und Jugendhilfe etc. – und die Kinder sich auch außerhalb der individuellen Förderung für eben diese interessieren, lernen die Eltern diese über die Kinder kennen. In der Konsequenz werden den Erziehungsberechtigten in gleicher Weise wie ihren Kindern in vielen Fällen neue Zugänge zu Bildungsangeboten eröffnet, sodass die Wahrnehmung von Bildung sowie deren Bedeutung zunehmen können (vgl. Kottmann 2008, 360).

Eine Studentin berichtet z. B. im Seminar (Gedächtnisprotokoll), *sie habe die Mutter des Kindes gefragt, ob sie mit dem Jungen einmal ins Kino gehen dürfe. Bei dem Gespräch stellte sich heraus, dass auch die Mutter noch nie ein Kino besucht habe, woraufhin die Studentin sich mit der Mutter und dem Kind gemeinsam verabredete. Der Nachmittag wurde zu einem gemeinsamen Freizeiterlebnis für alle drei Beteiligten. Durch diesen gemeinsamen Kinobesuch wurde auch die Beziehung zwischen der Studentin und der Mutter gestärkt und die Mutter nutzte von diesem Zeitpunkt an häufiger die Gelegenheit, sich mit der Studentin über verschiedenste Aspekte auszutauschen.*

Dass die Eltern die Unterstützung seitens der Studierenden vielfach sehr schätzen, wird exemplarisch in einer abschließenden Seminarreflexion deutlich:

Auf die Frage:

„Kannst Du insgesamt das Projekt bzw. deine Teilnahme am Projekt reflektieren? Was war bei der Förderung insgesamt am schwierigsten, was war anders, als Du es erwartest, hattest?“

verschriftlicht eine Studierende

„Ich hätte nicht mit so viel positiver Rückmeldung von den Eltern gerechnet.“

Eine andere Studentin resümiert in ihrem Theorie-Praxis-Bericht:

„Aus der schulischen Perspektive wird D.s nicht-deutschsprachiger Familienhintergrund als Risiko angesehen. D. wird im familiären Umfeld mit schwierigen Themen konfrontiert: So wurde im Mai diesen Jahres ein Familienmitglied, welches noch im Irak lebte, erschossen. Umso spannender und bedeutsamer erscheint dabei, dass die Familie gleichzeitig als schützender Faktor auf D. wirkt: zu ihren Eltern, besonders zu ihrer Mutter hat D. eine sehr enge Beziehung, in der auch schwierige Themen besprochen werden und von der sie bedingungslose Unterstützung erhält. Gerade für die Eltern hat sich in dem Jahr des Projekts viel getan. So profitiert D. auch indirekt, indem ihre Eltern ihr Bewusstsein für die Bedeutsamkeit deutscher Sprachkenntnisse vertiefen konnten und kostenfreie, bereichernde Angebote in ihrem Umfeld kennenlernen konnten.“

Projektbegleitende Lehrkraft: Lehrkräfte, die sich dafür entschieden haben, ein Kind ihrer Klasse für die Teilnahme am Projekt vorzuschlagen, haben sich gleichermaßen dafür entschieden, die pädagogische Arbeit der Studierenden sowie die Studierenden als angehende Lehrer:innen zu begleiten. Somit treten sie als Mentor:in und Ansprechperson für die Lehramtsstudierenden auf und begleiten und unterstützen sie bei der Planung der Aktivitäten bei aufkommenden Unsicherheiten und Schwierigkeiten, sowohl in der konkreten Praxis mit den Kindern als auch bspw. in der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten. Stellen diese Anforderungen zunächst einen Mehraufwand dar, kann als Ertrag eine Vielzahl von Potenzialen und Ressourcen aufgeführt werden, die als (1) Unterstützung und (2) Perspektiverweiterung darstellt werden können.

(1) *Unterstützung im Unterricht durch die pädagogische Einzelfallarbeit:* Zu Beginn des Projekts hospitieren die Bachelorstudierenden im Unterricht der zuständigen Lehrkraft. Dabei geht es um ein gegenseitiges Kennenlernen, aber auch um eine Einführung der Studierenden in die Abläufe, Arbeitsweisen, Begriffe und Rituale der Klasse. Im Verlauf der darauf folgenden Wochen verlassen die Studierenden schrittweise ihre beobachtende Rolle und gehen stärker in

den Kontakt sowie in die Beziehung zu ihrem Projektkind. Mehrheitlich erfolgt dies sowohl während der regulären Unterrichtszeit als auch in Kleingruppenphasen und in Einzelsituationen außerhalb des Unterrichts. Vorwiegend an diesen Stellen unterstützen und entlasten die Studierenden die zuständigen Lehrkräfte (in einem definierten Rahmen), denn vor allem in der zeitlich anspruchsvollen pädagogischen Einzelfallarbeit erproben sich viele Lehramtsstudierende gerne in der didaktischen Aufbereitung von differenzierten Unterrichtsmaterialien, die sie in der Schulpraxis erproben, anwenden und reflexiv aufbereiten möchten. Sicherlich abhängig von der Kommunikations- und Kooperationsstruktur zwischen der zuständigen Lehrkraft und der/dem Studierenden erhält die Lehrkraft an dieser Stelle Unterstützung durch die konkrete individuelle Förderung des Kindes, wobei sie selbstverständlich stets die Verantwortung für die Klasse und jedes einzelne Kind trägt (vgl. Kottmann 2007b, 33). Gleichwohl wird der hohe Anspruch adaptiven Handelns und innerer Differenzierung in heterogenen Lerngruppen an dieser Stelle sichtbar.

(2) *Kollegialer Austausch*: Als ebenso gewinnbringend wird der kollegiale Austausch zwischen der Lehrkraft und der/dem Studierenden gesehen, der mit dem Erstgespräch initiiert und insbesondere im Zwischengespräch weitergeführt und systematisiert wird. Darin tauschen beide sich über den bisherigen Projektverlauf und ihre Perspektiven aus. In diesen Gesprächen können die Lehramtsstudierenden häufig die zumeist schulisch ausgerichtete Perspektive der Lehrkräfte ergänzen und erweitern, weil sie in vielen Fällen über Einblicke in die unterschiedlichen Lern- und Lebenswirklichkeiten der Kinder verfügen und ggf. positive oder negative Wechselwirkungen aufzeigen können (vgl. Kottmann 2007b, 33; Kottmann 2008, 360). Zudem berichten die Studierenden häufig von sehr konkreten Beobachtungen, was den Lehrkräften bspw. im Rahmen von didaktischen und diagnostischen Prozessen eine wertvolle Mehrperspektivität auf den Lernprozess ermöglichen kann.

6.2 Schwierigkeiten und Barrieren im Projektverlauf

Die Erfahrungen der fast 30 Jahre zeigen, dass es immer wieder auch Schwierigkeiten gibt, mit denen die teilnehmenden Studierenden, aber auch manche Kinder und manche Lehrkräfte konfrontiert werden. Diese ergeben sich bspw. durch unpassende Erwartungen unter den Teilnehmenden und können häufig niederschwellig kommuniziert und durch einen Austausch und einen Perspektivwechsel reflektiert und geklärt werden. Dennoch zeigen die Erfahrungen auch, dass innerhalb des Projekts konkrete Hürden wiederholt aufgetreten sind, die sowohl auf individuelle als auch strukturelle Aspekte zurückgeführt werden können. Gleichwohl traten in einzelnen Konstellationen markante Schwierigkeiten auf, die den Projektverlauf enorm belasteten und die Studierenden überforderten, sodass in einzelnen Fällen (maximal 3 % der Patenschaften) die Zusammenarbeit vorzeitig beendet werden musste. Mögliche Gründe und Konstellationen dafür werden im Folgenden entlang der involvierten Personengruppen beschrieben. An einzelnen Stellen werden bereits potenzielle, präventive und/oder intervenierende Strategien ergänzt, die sich in der Vergangenheit bewährt haben.

Teilnehmende Lehramtsstudierende: Im Folgenden wird auf Schwierigkeiten und Grenzen eingegangen, die die Studierenden zum einen erfahren (passiv), die aber auch von ihnen selbst ausgehen können (aktiv). Die passive wie auch die aktive Rolle der Studierenden betont die Bedeutung der universitären Begleitung, weil die Studierenden dort sowohl die Möglichkeit haben, sich bewusst mit diesen wahrgenommenen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, diese positiv als Lernanlass zu betrachten und sich in der aktiven, reflexiven Bewältigung an

und mit diesen zu professionalisieren. Gleichzeitig besteht in der universitären Begleitung auch die Möglichkeit, die Bedeutung der pädagogischen Arbeit der Studierenden sowie der Verlässlichkeit in ihrer vertrauensvollen Rolle immer wieder herauszustellen. Dies bedeutet nicht, die konkrete Praxis der Studierenden in irgendeiner Form kontrollieren zu wollen und zu können.

Eine Schwierigkeit, die wiederkehrend beobachtet werden konnte, ist, dass die Aufgaben- und Rollenfindung wie -klärung für einige Studierende zu einem schwierigen Prozess werden kann. Gerade weil sich die pädagogische Praxis der Studierenden stets an der Ausgangssituation des Kindes orientiert, kann nicht in einer typisierenden Weise von *den Aufgaben*, *der Zielsetzung* und *der Rolle* gesprochen werden. Ist die individuelle Förderung teils deutlich schulisch ausgerichtet, ist es in anderen Fällen gerade der außerschulische Bereich, der im Fokus der pädagogischen Arbeit steht. Ebenso können zunächst benannte Schwerpunkte sich verschieben und eine andere Ausrichtung erfahren. Definieren die Studierenden bspw. ihre Rolle im Projekt vorschnell als Nachhilfeler:in oder als Freund:in und widmen sich aus diesem Grund ausschließlich schulischen bzw. außerschulischen Inhalten, werden sich aufgrund einer solchen einseitigen Ausrichtung die Potenziale des Projekts weniger entfalten können. Gleichzeitig kann es phasenweise notwendig sein, einen expliziten Schwerpunkt zu setzen. In Anbetracht dessen ist es wichtig, gemeinsam mit den Studierenden diesen Aspekt frühzeitig im universitären Begleiterminar zu besprechen. Vor allem ein Austausch im Plenum, in dem die erfahrenen Studierenden von ihren (wechselnden) Aufgaben und Rollen berichten, bzw. in dem generell die Vielfalt der Aufgaben, Zielsetzungen und Rollen deutlich wird, kann für die neu eingestiegenen ein Verständnis für diesen fluiden Prozess ermöglichen. Die Konzeption des Projekts „Schule für alle“ bringt die Bachelorstudierenden (bewusst) während der gesamten Projektzeit immer wieder in diese Ambivalenz, ohne eine einheitliche Lösung dafür bieten zu können. Umso wichtiger erscheint es, den Studierenden immer wieder entsprechende didaktische Impulse wie auch konkrete Methoden anzubieten, um diesen Prozess gezielt zu unterstützen.

Beispielsweise schreibt eine Studierende auf einem Reflexionsbogen:

„Weil J. etwas demoliert hat, mussten wir ein Krisengespräch mit ihm führen. Im Gespräch danach hat er mich gefragt, ob ich traurig oder böse bin, wenn er wieder Mist baut. Das tat mir leid, weil ich nicht möchte, dass er sich bei mir schlecht fühlt, Angst hat, dass ich böse auf ihn bin. Ich habe mich unwohl und hilflos gefühlt. Ich bin ja nicht seine Lehrerin und deshalb möchte ich nicht so streng mit ihm sein.“

Mit der Rollen- und Aufgabenfindung beschäftigen die Studierenden sich durchgängig, anfangs vor allem mit ihrer Rolle im Projekt, im weiteren Verlauf stärker mit ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft. Unsicherheiten in der Rollen- und Aufgabenfindung können nicht nur von den Studierenden selbst ausgehen, sondern können sich auch in Prozessen der Adressierung manifestieren. Denn die Rolle sowie die daraus resultierenden Aufgaben für die Lehrkräfte und auch die Eltern sind nicht immer eindeutig, was mitunter zu latenten, wie deutlich sicht- und wahrnehmbaren Aufgaben- und Rollenkonflikten führen kann. Diese korrespondieren oftmals mit Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper 2016, 54f.) wie Nähe und Distanz und weisen auf die hohe Ambiguitätstoleranz hin, die von Lehrkräften gefordert wird (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018, 134).

Zum Beispiel erzählte eine Studierende im Seminar (Gedächtnisprotokoll), *dass die Mutter des Kindes sie gefragt habe, ob sie am nächsten Tag mit dem Kind zum Arzt fahren könnte, was die Studentin sehr verunsicherte und was von ihr abgelehnt wurde.*

Die Mutter entgegnete:

„Aber wieso, dafür bist Du doch da?“. Im weiteren Gespräch klärte sich, dass die Familie kurze Zeit zuvor Unterstützung durch eine Familienhelferin des Jugendamts hatte, in deren Aufgaben- gebiet sehr wohl auch die Begleitung zu Arztbesuchen gehörte, und dass der Mutter bis zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war, dass die Studentin des Projekts eine andere Rolle und auch rechtliche Ausgangssituation hatte.

Stellt die Begleitung eines Arztbesuchs aus der Projektlogik heraus eine eindeutige Grenze dar, ist es dennoch den Studierenden stets selbst überlassen, ob sie ggf. diese Grenze in besonderen Situationen übertreten möchten. Insgesamt stellen gerade die Kommunikation und Kooperation mit den Erziehungsberechtigten einige Studierende vor (temporäre wie auch langfristige) Schwierigkeiten und bringen sie an Grenzen, die später in diesem Kapitel noch dezidierter aufgegriffen werden.

Ebenso können Konflikte dadurch entstehen, dass sich die Erwartungen der Beteiligten an das Projekt zu stark unterscheiden, beispielsweise die Studierenden und die Lehrkräfte die vereinbarten Ziele unterschiedlich gewichten und beispielsweise die Lehrer:innen eher schulische, die Studierenden eher außerschulische Ziele verfolgen – oder andersherum. Hier ist es wichtig, die Ziele regelmäßig zu thematisieren und zu kommunizieren, inwiefern sie im Fokus stehen.

In den bereits erläuterten Ausgangslagen der Kinder (Kapitel 3.2) sowie in den vorbereitenden Schritten (Kapitel 4.1) wurde bereits vermehrt darauf aufmerksam gemacht, dass Lehrkräfte im Prozess der Auswahl der Kinder darauf hinarbeiten sollen, dass ihre Entscheidung die Lehramtsstudierenden nicht von vornherein überfordert. Beispielsweise sollen seitens der Schulen keine Kinder für die Förderung vorgeschlagen werden, die in sehr stark belasteten Familienverhältnissen leben und in denen Kindeswohlgefährdungen stattfinden. Diese Vorgabe ist höchst umstritten, da gerade diese Kinder Unterstützung und eine stabile Begleitung benötigen. Dennoch zeigen die Erfahrungen, dass Studierende damit in Überforderungssituationen gelangen können, die seitens der universitären Begleitung häufig nicht verantwortet werden können. Gleichwohl können sich die Belastungen der Kinder auch im Laufe der Zeit als stärker erweisen, als es zu Beginn seitens der Lehrkräfte vermutet wurde.

Bezogen auf Anmerkungen der Lehrkraft im Erstgespräch führt eine Studierende bspw. in ihrem Theorie-Praxis-Bericht aus:

„Die Familiensituation ist als ‚belastend‘ einzustufen: Sinas Vater hat ein Alkoholproblem und ist arbeitssuchend. Die Mutter ist depressiv, stark übergewichtig und kann ihren Kindern keine Grenzen setzen. Sie arbeitet ebenfalls nicht. [...] Es wird von Vernachlässigung gesprochen, da Sina häufig ungewaschen und mit dreckiger Kleidung in der Schule auftaucht.“

Ist es in diesem konkreten Fall nicht zu einer Überforderung der Studierenden gekommen, können die Studierenden bei (aufkommenden) Unsicherheiten und Belastungen gemeinsam mit der Projektleitung sowie der zuständigen Lehrer:in und ggf. weiteren professionellen Akteur:innen besprechen, ob und wenn ja wie die pädagogische Arbeit im Projekt weitergeführt werden kann

und mit welchen Maßnahmen die/der Studierende (emotional wie fachlich) unterstützt werden kann. So kann eine Möglichkeit darin bestehen, die Förderung nicht zu Hause beim Kind durchzuführen, sondern dem Kind die Schule und deren Ganztagsangebote als Freizeitort bzw. als Schonraum und sicheren Ort anzubieten, innerhalb dessen auch die Projekttreffen stattfinden können.

Häufig gehen die Studierenden mit hohen Erwartungen an sich selbst, an das Kind und an mögliche Erfolge in die Projektarbeit. Im kollegialen Austausch im Seminar berichten viele Studierende von Schlüsselmomenten, positiven Entwicklungen, ersten Erfolgen o. ä. Bei manchen Studierenden ist in den Einzelfallgesprächen und/oder in den abschließenden Theorie-Praxis-Berichten deutlich geworden, dass sie dies als (sozialen) Druck für sich wahrnehmen und vereinzelt dazu tendieren, die pädagogische Arbeit bzw. ihre jeweiligen IST-Situationen zu vergleichen.

In einem Interview greift eine Studierende diesen Aspekt auf. Sie spricht über die Peer-Beratung und die dortige Möglichkeit, über die Kontakte mit den Eltern zu sprechen und kollegiale, mehrperspektivische Rückmeldungen zu bekommen:

„Und: Ja, wir können ruhig deinen Fall besprechen, weil, ich glaube, die Sorge hat irgendwie FAST JEDER. Dann war ich auch: HUCH. WIE die hat fast JEDER? Ich dachte ich wäre die einzige, die so Probleme mit den Eltern hat.“

Wurde bislang primär auf passiv wirkende Schwierigkeiten eingegangen, soll nun eine aktive Komponente betrachtet werden. Die pädagogische Arbeit der Studierenden bildet die Basis des Projekts. In der Regel agieren die Studierenden nach kurzer Zeit autonom und gestalten die individuelle Förderung relativ frei von Vorgaben. Wird die Bedeutung der Verlässlichkeit und der Konstanz in den Vorgesprächen mit der Projektleitung explizit aufgegriffen und immer wieder im Begleitseminar thematisiert, so wurden doch einzelne Studierende als teilweise unzuverlässig wahrgenommen. Als besonders problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang, dass dies während der gesamten Projektlaufzeit für die Projektleitung wie die zuständige Lehrkraft unbemerkt bleiben kann, weil das Vertrauen in die Studierenden überwiegt.

Ein „Bauchgefühl“ der Projektleitung wurde bspw. durch eine Masterarbeit bestätigt, in der die Perspektive der Kinder im Fokus stand. In den Interviews wurden die Kinder u. a. gefragt:

Hat es denn sonst fast immer stattgefunden, regelmäßig oder ist das öfter mal ausgefallen?

Zwei Kinder berichteten daraufhin, *dass die Treffen oft/öfter ausgefallen seien und dass Ankündigungen wie ein gemeinsamer Schwimmbadbesuch nicht umgesetzt wurden.*

Diese Unzuverlässigkeit seitens der Studierenden stellt – aus subjektiver Einschätzung – eine seltene Ausnahme dar. Auch wenn dies in besonderem Maße zu problematisieren ist, ist es für die konzeptionelle Gestaltung des Projekts keine Alternative, die pädagogische Arbeit der Studierenden in irgendeiner Form zu kontrollieren. Dennoch wurde nach dieser Erfahrung in dem Erstgespräch vermehrt darauf Bezug genommen, dass gemeinsame Gespräche zwischen den Lehrkräften und den Studierenden regelmäßig stattfinden sollen, um die Verbindlichkeit zu

fördern und dass auch spontane Telefonate mit den Lehrkräften und der Seminarleitung immer möglich sein sollten.

Teilnehmende Kinder: Zu Beginn des Projekts nehmen die teilnehmenden Kinder kurzfristig eine passive Rolle ein, wenn sie für das Projekt ausgewählt werden, statt sich selbst dafür zu entscheiden. Umso wichtiger ist, dass frühestmöglich Gespräche mit den Kindern geführt werden, um ihnen die Idee einer Projektteilnahme zu erläutern und sie zu fragen, ob sie damit einverstanden sind. Manchmal ist es aber auch die Zeit mit der Studierenden selbst, die Unsicherheiten löst.

Dies wird z. B. in einem Interview deutlich, als die Studierende fragt:

„Wie war der Start ins Projekt für dich? Also am Anfang der Zeit? Wie hast Du dich anfangs gefühlt? Wie war das für dich?“

Das Kind antwortet:

„Also anfangs, wo meiner Mama mir noch davon erzählt hat, dachte ich erst so hmm. Das wird mit Sicherheit blöd. Aber dann, wo ich dich kennengelernt habe, habe ich gemerkt, dass das richtig toll mit dir ist und dass ich eigentlich gar keinen Grund habe, so zu denken, weil es so toll ist mit dir, weil Du richtig toll bist und auch richtig freundlich bist.“

Die Studierende fragt weiter nach:

„Erinnerst Du dich noch, warum Du vorher gedacht hast: hm das ist vielleicht nicht so cool?“,

worauf das Kind antwortet:

„Ja, weil ich. Ich weiß nicht. Irgendwie dachte ich erst. Das klingt nicht so toll, wenn ich sowas habe oder brauche. Aber dann habe ich gemerkt, dass ich gar nicht so denken muss.“

Die meisten Kinder sind sehr interessiert und motiviert und lassen sich zumeist schnell auf das Projekt ein. Allerdings gelingt dies leider nicht immer. Entsprechend kann es vorkommen, dass sich Kinder (bewusst) wehren, sich gegen die (pädagogische Arbeit mit der) Studierenden stellen und die Teilnahme letztlich verweigern.

Eine Studierende greift diesen Aspekt in ihrem Theorie-Praxis-Bericht explizit auf, indem sie ihren Projektverlauf über fünf Phasen beschreibt:

„Phase der Ablehnung, Phase der Gewöhnung, Phase der Akzeptanz, Phase der Annäherung und die Phase einer guten Beziehung“.

Bereits über die Bezeichnungen wird deutlich, dass es sich um eine positive Beziehungsentwicklung handelt. Dennoch war gerade die erste Phase für die Studentin mit vielen Irritationen und Herausforderungen verknüpft. Dazu führt sie aus:

„Die erste Phase klingt zunächst negativ konnotiert, dennoch lassen sich die Anfangsschwierigkeiten unserer Beziehung so gut beschreiben. Zunächst hatte Tom eine ablehnende Haltung mir gegenüber, da er scheinbar kaum über die Tatsache informiert war, dass er nun für die Dauer eines Jahres eine persönliche Unterstützung aufgebürdet bekam. Mehrfach betonte er, dass seine Mutter diesen Brief unwissend unterschrieben habe, da sie kaum Deutsch verstünde, und er wäre nicht informiert worden. Meine persönlichen Erwartungen an die erste Begegnung, dass wir einander vorstellen und uns kennenlernen, zerschlugen sich somit. Dennoch einigten wir uns in Kooperation mit der Klassenlehrerin auf zwei Schulstunden an zwei Wochentagen, die ich Tom zunächst während der Unterrichtszeit begleite und ihn unterstütze.“

Gerade diese Herausforderungen können auch eine besondere Chance darstellen, wenn sich die Studierenden ihnen aktiv zuwenden und sie als Professionalisierungsanlässe sehen und definieren, so auch diese Studentin, die in ihrem Theorie-Praxis-Bericht abschließend Bezug zur eigenen Person, zum eigenen Professionalisierungsprozess nimmt und in diesem Zusammenhang bspw. ausführt:

„Den Zugang zu Tom zu finden, war eine große Herausforderung, aber das Ergebnis ein großer Erfolg.“

Die Gründe für eine ablehnende Haltung der Kinder dem Projekt gegenüber können sehr unterschiedlich sein. Deswegen sollte in solchen Situationen ein ausführliches Gespräch mit dem Kind geführt werden, um seine Perspektive verstehen zu können. Ist es in einigen Fällen die individuelle Situation des Kindes und das positive Gefühl, das es bei den Projekttreffen hat, können die Gründe auch extern begründet sein.

Die Studierende greift im Folgenden die Phase der Ablehnung auf:

„Die äußeren Einflüsse seiner Peergroup, wie bspw. seine freundschaftlichen Beziehungen zu anderen Kindern der Schule arbeiteten gegen eine gewisse Akzeptanz, da sie den Drittklässler kritisierten, dass er schulische Unterstützung benötigt.“

In anderen Fällen kommen diese kritischen Stimmen aus der eigenen Familie, wenn ein Bruder zu seiner Schwester sagt,

„dass sie schlecht sei, richtig schlecht sei und deshalb eine Studentin benötigen würde“.

So hält es eine andere Studentin in ihrem Theorie-Praxis-Bericht fest.

In einzelnen Fällen gelingt es nicht, dass zwischen den Studierenden und den Kindern eine Beziehung entsteht. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass häufig Kinder an dem Projekt teilnehmen, die vermehrt Beziehungsabbrüche erfahren haben und (auch deswegen) besonders vorsichtig und zurückhaltend sind. Damit wird deutlich, dass gerade der Aspekt der Beziehung und des Beziehungsaufbaus besonders sensibel und achtsam angegangen werden muss und von den Studierenden sehr viel Feingefühl und Empathie fordert.

Der Beziehungsaspekt hätte ebenso im vorigen Abschnitt zu möglichen Schwierigkeiten von Studierenden aufgenommen werden können, liegen doch gerade hier entscheidende Dynamiken vor, die die Beziehungsgestaltung mitunter stark prägen. Im Pendant zu einer eher distanzierten Haltung seitens der Kinder kann auf der anderen Seite auch von sehr fordernden Haltungen berichtet werden, die sich nicht nur auf die Aufmerksamkeit der Studierenden bezieht, sondern gleichermaßen auf materielle Aspekte, Freizeitausflüge etc. Beispielsweise kam es vor, dass Kinder bereits von gemeinsamen Ausflügen anderer teilnehmender Kinder gehört hatten und darüber enttäuscht waren, selbst *nur* in der Schule zu bleiben oder die Kinder wollten nach einer ersten besonderen Aktion eine noch größere Aktivität machen etc. Für die Studierenden liegt hier die Herausforderung darin, gemeinsam mit dem Kind (ggf. auch in Rücksprache mit der zuständigen Lehrkraft und den Erziehungsberechtigten) einen Weg zu finden, der dem Projektgedanken entspricht. Ebenso ist es wichtig, diesen Aspekt auch im Begleitseminar zu thematisieren.⁵⁴

54 Die Studierenden werden über verschiedene (kostenlose) Angebote von außerschulischen Lernorten in der Stadt Bielefeld und Formen der wohnortnahen Freizeitgestaltung informiert. Ebenso konnten regelmäßig Freikarten für Museen, Schwimmbäder und andere Freizeitaktionen eingeworben werden.

Obgleich die meisten Kinder mit sehr viel Freude am Projekt teilnehmen, werden Projekttreffen (innerhalb der Schule wie auch außerhalb) nicht immer als verbindlich wahrgenommen – wobei die Verantwortung selbstverständlich nicht allein bei den Kindern gesehen wird. So ist es bspw. vorgekommen, dass Kinder nur unregelmäßig zu vereinbarten Treffen erschienen und/oder diesen unangekündigt fernblieben (vgl. Kottmann 2007b, 31).

Eine Studierende verschriftlicht dies auf einem Reflexionsbogen als bedeutungsvolle Erfahrung und führt dazu aus:

„Mein Projektkind ist von der Schule nach Hause gegangen, allerdings wusste er genau, dass ich komme. Ich habe mich sehr geärgert und war sauer, weil ich extra etwas für ihn ausgeliehen habe und den langen Weg für nichts auf mich genommen habe.“

Solche Situationen beziehen die Studierenden häufig konkret auf sich als Person und übersetzen dies als Ablehnung durch das Kind und/oder die Schule.⁵⁵ Um solchen Schwierigkeiten vorzubeugen, sind vertrauensvolle Kommunikationsstrategien und etablierte Kommunikationsstrukturen notwendig, sowohl zwischen den Studierenden und den Kindern (bzw. Erziehungsberechtigten) als auch zwischen den Studierenden und den zuständigen Lehrkräften (vgl. Kottmann 2007b, 31). Eine präventive und/oder intervenierende Kommunikationsstrategie könnte bspw. darin bestehen, gemeinsam mit dem Kind einen Kalender zu führen und z. B. in einem Wochenplan das nächste Treffen einzutragen und gemeinsam weitere Aktivitäten zu planen, um die Vorfreude der Kinder und ihre Motivation zu fördern bzw. die Kinder partizipativ einzubinden. Sind auch diese Kommunikationsstrategien ohne Erfolg, kann auch regelmäßig vor Projekttreffen per Nachricht oder Anruf an das Treffen erinnert werden, sodass die Erziehungsberechtigten und/oder zuständigen Lehrkräfte als zusätzliche Unterstützer:innen agieren können.

Einleitend wurde die zunächst passive Rolle der teilnehmenden Kinder innerhalb des Projekts benannt, sofern diese für das Projekt ausgewählt und vorgeschlagen werden. Dabei handelt es sich um einen Prozess der Adressierung und der Kategorisierung, der aus der Feldlogik des Projekts heraus erwächst und notwendig ist, um den Kindern dann wiederum eine gezielte Ressource in Form einer individuellen Einzelförderung zu ermöglichen, die sich an ihren spezifischen Bedarfen orientiert. Hier liegt also eine konzeptionelle Entscheidung vor, die mit dem Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma (vgl. Boger & Textor 2016) beschrieben und vor allem für alle Involvierten transparent aufbereitet und reflektiert werden muss.

Wie sensibel Kinder dieses Dilemma mitunter wahrnehmen, beschreibt eine Studierende in ihrem Theorie-Praxis-Bericht:

„Sina wünschte sich, dass ich weiterhin komme, aber nicht mehr als ‚Studentin‘ und dass wir erstmal nur in der Schule was machen. Hier kann vermutet werden, dass Sina die Zuteilung einer ‚Studentin‘ als Stigma empfunden hat. Sie möchte zwar weiterhin etwas mit mir unternehmen, aber die Betitelung und damit für sie die Verknüpfung von mir und ihrer (von ihr empfundenen) schlechten Leistungen, möchte sie vermeiden. An ihrem Vorschlag merkt man auch, wie sensibel Sina ist und wie weit sie bereits Situationen reflektieren kann.“

55 An dieser Stelle wird die Notwendigkeit der universitären Begleitung deutlich, in der solche Erfahrungen sowie eigene Erwartungshaltungen gemeinsam besprochen, beraten und aufgefangen werden können (vgl. Kottmann 2008, 358).

Dieses Gefühl der Stigmatisierung konnte während der anschließenden Treffen nicht aufgefangen und gelöst werden, sodass diese Patenschaft möglicherweise auch aufgrund dieser Wahrnehmung frühzeitig beendet wurde.

Für einen gelingenden Projektverlauf ist eine bewusste Auseinandersetzung der Studierenden mit den kindlichen Perspektiven und dem Prozess des Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmas von besonderer Bedeutung. Darüber können bspw. die eingangs benannten Hemmungen der Kinder erklärt und verstanden werden. Zudem können potenzielle Markierungen aufgefangen, mit dem Projekt gerahmt und darüber anteilig gelöst werden.

Teilnehmende Lehrkräfte: Auch die projektbegleitenden Lehrkräfte nehmen eine entscheidende Rolle für einen gelingenden Projektverlauf ein. Nicht nur in den vorbereitenden Schritten hinsichtlich der Auswahl der Kinder sowie der Einholung des schriftlichen Einverständnisses der Eltern ist ihr kooperatives Handeln grundlegend, sondern auch in der professionellen Begleitung der Lehramtsstudierenden in ihrer pädagogischen Arbeit. Dies gilt umso mehr, wenn es zu schwierigen Situationen kommt – in der individuellen Förderung, in den Kontakten mit den Erziehungsberechtigten o. ä. Das komplexe Aufgabenfeld verdeutlicht, dass die Lehrkräfte sich bewusst für die Teilnahme an „Schule für alle“ entscheiden müssen. Dies wiederum kann nur gewährleistet werden, wenn die Lehrkräfte vor Projektbeginn ausführlich über anstehende Aufgaben, gegenseitige Erwartungen und ihre Rollen informiert worden sind.

Wie bereits in der chronologischen Darstellung des Projekts erläutert, ist es eine der ersten Aufgaben, dass die Lehrkräfte ein Kind für die Teilnahme möglichst kooperativ und partizipativ auswählen, anschließend die Erziehungsberechtigten über das Projekt informieren und deren Einverständnis schriftlich einholen (vgl. Hänsel & Kottmann 2000, 3). In den vergangenen Jahren ist es jedoch vereinzelt vorgekommen, dass dieser Schritt manchmal nicht frühzeitig von der zuständigen Lehrkraft vorbereitet wurde, sodass es zu einem verzögerten Projektbeginn – vor allem für die Arbeit der Lehramtsstudierenden – gekommen ist. Darüber hinaus haben sich einige Lehrkräfte auf die mündliche Einwilligung der Erziehungsberechtigten verlassen, allerdings blieb eine schriftliche Einwilligung dann aus, sodass die geplante Projektarbeit nicht aufgenommen bzw. abgebrochen werden musste. Hier wird deutlich, dass der Beginn der Arbeit im Projekt und dort vor allem die konkrete pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden (auch) zu erheblichen Teilen in der Verantwortung der jeweils zuständigen Lehrkräfte liegt. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Lehrkräfte zu jedem neuen Projektbeginn über die Bedeutung dieser vorbereitenden Schritte informiert werden, bspw. auf Grundlage des chronologischen Projektverlaufs (siehe Anhang J 11.8, 127).

Lehrkräfte, die ein Kind für die Teilnahme am Projekt vorgeschlagen haben, übernehmen damit automatisch eine Mentor:innenrolle für die Studierenden. Diese Begleitung der pädagogischen Einzelfallarbeit wurde – auch aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtungen – von den zuständigen Lehrkräften sehr unterschiedlich wahrgenommen und entsprechend gestaltet. Um deren Bandbreite zu verdeutlichen, werden im Folgenden kontrastierende Beispiele benannt, wobei neben negativen Lesarten auch positive Deutungen zulässig sind. Wünschen sich einige Lehrkräfte z. B. ausschließlich eine individuelle Förderung während der Unterrichtszeit und vermitteln den Studierenden darüber mitunter ein Gefühl von Nicht-Vertrauen, gibt es andere Lehrkräfte, die ausschließlich eine Förderung außerhalb des Unterrichts wünschen, woraufhin einige Studierende ein Gefühl der Separierung beschreiben (vgl. Kottmann 2008, 357). Alternativ könnten diese Verhaltensweisen auch positiv gedeutet werden: als gewünschte Nähe und

ein Sicherheitsgefühl sowie ein Vertrauen in die Arbeit der Studierenden. Manche Lehrkräfte weisen den Studierenden eine Rolle als ‚Hilfslehrkraft‘ zu und delegieren konkrete Aufgaben, sodass in der Konsequenz den Studierenden wenig Möglichkeit für eigene Ideen geboten wird. Andere wiederum werden als Übermittler:innen angesehen, die eine Brücke zum Elternhaus darstellen. Alle diese Aspekte müssen stets vor der hohen Arbeitsbelastung und der Verantwortung für eine Klasse betrachtet werden, innerhalb der Lehrkräfte agieren.

Beispielsweise verschriftlicht eine Studierende auf einem Reflexionsbogen:

„Die Klassenlehrerin gab mir ein Hinweisblatt für mein Förderkind. Ich habe versucht, seine Mutter zu erreichen, ist aber telefonisch nicht möglich und auf AB-Nachrichten reagiert sie nicht. Deshalb habe ich dieses Anliegen wieder an die Klassenlehrerin weitergegeben.“

Im Pendant dazu richten andere Lehrkräfte an die Studierenden sehr hohe (fachliche) Erwartungen, die sie so kaum leisten können. Daneben gibt es auch Lehrkräfte, die den Studierenden völligen Freiraum lassen, sodass diese u. U. die Orientierung im Raum der Möglichkeiten verlieren (vgl. Kottmann 2008, 357). Auch in diesen Beispielen sind positive Deutungen möglich: als konkrete Eingebundenheit in den zukünftigen Berufsalltag, als angehende:r Kolleg:in und als geschützter Raum, in dem die Studierenden ihre ersten pädagogischen Erfahrungen in Ernstsituationen sammeln können. Teilweise interessieren sich die Lehrkräfte im besonderen Maße für die private Situation des Kindes, was im Extremfall zu ihrer Instrumentalisierung führen kann. Wiederum andere schätzen die Perspektive der Studierenden deutlich weniger und bieten ihnen kaum Gehör (vgl. Kottmann 2008, 360). Einige positive Lesarten wären hingegen, dass die Lehrkräfte das Kind und sein Verhalten verstehen lernen wollen und deswegen versuchen, schulische und außerschulische Lern- und Lebenswelten miteinander zu verbinden. Auf der anderen Seite wollen sie möglicherweise bewusst keine Informationen von den Studierenden erhalten, um die Vertrauenssituation zwischen ihnen zu wahren. Darüber hinaus berichten einzelne Studierende, dass die Lehrkräfte nicht verlässlich zu vereinbarten Terminen erscheinen, und beschreiben dies als durchaus frustrierend.

Konkret führt eine Studierende dazu bspw. auf einem Reflexionsbogen aus:

„Ohne Abmeldung ist die Klassenlehrerin nicht zum vereinbarten Zwischengesprächstermin erschienen. Ehrlich gesagt war ich genervt und frustriert. Wenn ich es vergessen hätte, wäre das sicherlich nicht gut angekommen. Einfach Nerven behalten, nicht aufregen und tief durchatmen. Wer weiß, was gewesen ist.“

Wurden die skizzenhaft dargestellten Situationen eher negativ beschrieben, können diese – wie die nachstehenden Ergänzungen zeigten – in gleicher Weise positiv gedeutet werden. Um potenziellen Schwierigkeiten und Hürden in einer präventiven Form zu begegnen, sollten daher im Erstgespräch eigene Wünsche und Erwartungen an die pädagogische Begleitung festgehalten werden. Darüber sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen den Studierenden und den Lehrkräften stattfinden, um Transparenz und Sicherheit für die eigene Wahrnehmung zu erlangen. Wenn Schwierigkeiten und Hürden wahrgenommen werden, die nicht alleine gelöst werden können, kann stets ein klärendes Gespräch angesetzt werden, in dem die Projektleitung ergänzend vermittelt.

Bereits in der chronologischen Darstellung des Projekts sowie der Schilderung möglicher Schwierigkeiten wurde deutlich, dass das Aufgaben- und Rollenspektrum der beteiligten Lehrkräfte ebenso komplex wie unvorhersehbar ist, (auch) aufgrund der individuellen Gestaltung des Projekts. Um Schwierigkeiten und Barrieren systematisch zu begegnen, ist es deshalb umso wichtiger, dass die zuständigen Lehrkräfte vor Projektbeginn ausführlich über die anstehenden Aufgaben und ihre Rollen informiert werden, um sich dann bewusst für oder gegen eine Teilnahme am Projekt entscheiden zu können. Wichtig ist ein durchgehender und niederschwelliger kommunikativer Kontakt zwischen Studierenden, Lehrkräften und Projektleitung.

Teilnehmende Erziehungsberechtigte: Bereits in den vorherigen Ausführungen wurde Bezug genommen auf die schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, die für die Teilnahme der Kinder am Projekt erforderlich ist. Auch wenn die meisten Eltern von den Lehrkräften sehr ausführlich informiert werden und ihr Einverständnis zusichern, kam es sehr vereinzelt vor, dass Erziehungsberechtigte dieses nachträglich zurückgezogen haben. Dies kann unterschiedliche Beweggründe haben, z. B. weil sprachliche Barrieren vorlagen, ihnen der Inhalt der Einverständniserklärung nicht klar war oder die inhaltliche und strukturelle Gestalt des Projekts abstrakt und teilweise unverständlich ist (vgl. Kottmann 2008, 357). Gleich, um welche Ursachen es sich bei wahrgenommenen Schwierigkeiten und Hürden handelt, ob sie individueller oder struktureller Natur sind: Sie können die pädagogische Arbeit der Studierenden im Projekt maßgeblich beeinflussen.

Eine Studierende greift diesen Aspekt in ihrem Theorie-Praxis-Bericht auf:

„Das Projekt ist leider anders verlaufen, als ich mir das gewünscht hätte. Die Rahmenbedingungen, die innerhalb dieser Zeit möglich waren, waren sehr begrenzt und ungünstig für eine regelmäßige und intensive Förderung. [...] Gerade die schlechte Kommunikation mit der Familie von A. stellte eine große Hürde dar und verhinderte sowohl Treffen als auch medialen Kontakt.“

Kommt es zu einer solchen Situation, droht möglicherweise ein Abbruch des Projekts, und je nach Ausgangslage müssen schnell alternative Strategien erarbeitet werden. Häufig hilft bereits ein weiteres gemeinsames Informationsgespräch, in dem nachträglich aufgekommene Fragen und Unsicherheiten aufgegriffen und besprochen werden können. Dieses hat sich in der Vergangenheit mehrfach bewährt, weil vielen Erziehungsberechtigten die Rolle und Aufgabe der Studierenden möglicherweise unklar war und es dadurch zu Unsicherheiten kam.

Beispielsweise verschriftlicht eine Studierende nach fast einem Jahr Projektzeit auf einem Reflexionsbogen, dass erst zum Projektende ihre Rolle für die Eltern verständlich wurde und sich dadurch eine produktive Kommunikation und Kooperation entwickelte:

„Aufgrund der Tatsache, dass ich jetzt weiß, dass für die Eltern meine Rolle total unklar war/ist, bin ich jetzt ein bisschen weniger frustriert.“

Können diese Schwierigkeiten und Barrieren nicht überwunden werden, wird in anderen Fällen eine (vorübergehende) Lösung darin gesehen, die individuelle Förderung zunächst auf den schulischen Kontext zu beschränken, dafür aber den Zugang zu schulischen Ausflügen und weiteren Aktivitäten (z. B. Sportfest, Aktionen und Feiern der Klasse etc.) verstärkt zu öffnen. Können mit den Erziehungsberechtigten keine alternativen Strategien erarbeitet werden, muss in

der letzten Konsequenz die Fortführung der Patenschaft infrage gestellt werden (vgl. Kottmann 2007b, 31). In diesen Ausnahmesituationen ist es besonders wichtig, sensibel mit den Kindern zu kommunizieren und nicht moralisch zu argumentieren.

In den Jahren hat sich gezeigt, dass die Häufigkeit und Intensität der Kontakte zwischen den Studierenden und den Erziehungsberechtigten höchst unterschiedlich ausfällt. Sind einige Erziehungsberechtigte die gesamte Projektzeit über eher distanziert und zurückhaltend, nehmen andere die Studierenden quasi als neues Familienmitglied auf. Dies führt nicht selten dazu, dass einige Familien die Lehramtsstudierenden als unterstützende Person für die gesamte Familie adressieren und weitere Anliegen formulieren, die eigentlich außerhalb des Projektrahmens liegen (wie z. B. die Übersetzung von Briefen, Betreuung von weiteren Geschwistern etc.). Kann dieses in einem gewissen Rahmen für die Studierenden „in Ordnung“ sein und sie möglicherweise auch dafür sensibilisieren, welche Hürde schriftliche Kommunikation in einem fremden System bedeuten kann, so gibt es auch Situationen, die den Projektrahmen deutlich überschreiten und die seitens der Studierenden nicht übernommen werden sollten.

In einer sehr schwierigen Situation befand sich beispielsweise eine Studentin, die mit einem Mädchen arbeitete, das eine Zwillingsschwester hatte, die sich ebenfalls sehr wünschte, eine „eigene“ Studentin zu bekommen. (Gedächtnisprotokoll):

Ursprünglich war nur ein Mädchen für die Förderung im Projekt vorgeschlagen, es etablierte sich aber, dass beide Schwestern mit der Studentin F. arbeiten wollten und dass durch positive Entwicklungen und eine stabile pädagogische Beziehung eine gemeinsame Teilnahme auch für beide Mädchen als Chance gesehen wurde. Die Mädchen lebten bei der alleinerziehenden Mutter, die u. a. aufgrund einer Suchterkrankung mit der familiären Situation häufig überfordert war. An mehreren Stellen war eine Tendenz zur Kindeswohlgefährdung erkennbar. Die Studentin F. entwickelte eine sehr enge Beziehung zu den beiden Mädchen und förderte sie sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext. Sie war auch für die Mutter eine geschätzte Bezugsperson und zudem im regelmäßigen Kontakt mit der Klassenlehrerin. In den Weihnachtsferien bat die Mutter die Studierende um Hilfe: Es gebe einen Trauerfall in der Familie und sie wolle zu einer Beerdigung nach Hannover fahren. Die Studierende war sofort hilfsbereit, fühlte sich zuständig und sicherte der Mutter zu, dass die beiden Mädchen bei ihr übernachten könnten. Die Mädchen freuten sich sehr darüber und es kam zu einer Übernachtungsparty. Am folgenden Tag rief die Mutter jedoch alkoholisiert wirkend bei der Studierenden an, um ihr kurz mitzuteilen, dass sie länger in Hannover bleibe, die Mädchen könnten doch sicherlich noch eine weitere Nacht bei ihr übernachten.

Dieses war möglich – aufgrund der Flexibilität der Studentin F., ihrer Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit und auch weil die beiden Zwillingsschwestern ihr sehr deutlich zeigten, wie glücklich sie über die Situation waren. Gleichwohl war diese Grenzüberschreitung seitens der Mutter für F. sehr schwierig.

Solche vereinnahmenden und potenziell überfordernden Situationen sind selten, dann aber häufig das Resultat von Unsicherheiten und Intransparenz, wie bereits ausgeführt wurde (vgl. Kottmann 2007a, 40). Um solchen Missverständnissen vorzubeugen, sollten diese Aspekte im Informationsgespräch mit den zuständigen Lehrkräften angesprochen und durch die Studierenden während der gesamten Projektzeit bei Bedarf bekräftigt werden.

Auch diese Situationen können im Rahmen der Antinomie von Nähe und Distanz reflektiert und als Teil des Professionalisierungsprozesses angesehen werden. Gleichwohl möchten wir abschließend betonen, dass es bei einer Dokumentation des Projekts und der Erfahrungen aus fast 30 Jahren eben auch zu belastenden und schwierigen Situationen gekommen ist. Die positiven und bestätigenden Erfahrungen haben jedoch deutlich überwogen.

6.3 Umgang mit der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat sich selbstverständlich auch auf das Projekt ausgewirkt. Im Jahr 2020 konnten während des ersten Lockdowns nur wenige Patenschaften fortgeführt und keine neuen initiiert werden. Die bereits bestehenden Kontakte konnten teilweise per Telefon erhalten werden. Teilweise brachen sie jedoch ab, wenn es den Studierenden nicht möglich war, auf diesem Weg Kontakt zu den Kindern zu bekommen. Allerdings gelang es, ab Oktober 2020 wieder intensiver zu starten. Das Kennenlernen fand während der Zeit der geöffneten Schulen statt, sodass zunächst gemeinsam gestartet werden konnte. Als die Schulen pandemiebedingt erneut geschlossen wurden, konnte das Projekt an diese Kontakte anknüpfen. In sehr unterschiedlichen Formen fand in dieser Zeit die individuelle Förderung statt. Eine Studentin hat beispielsweise jeden Tag für 10 Minuten mit dem Kind telefoniert. Andere haben sich ein- bis zweimal wöchentlich zu Videokonferenzen getroffen und hier sowohl schulische als auch spielerische Inhalte bearbeitet. Mehrere Studierende konnten in die Notbetreuung der Schulen gehen und dort mit den Kindern arbeiten. Andere trafen sich im Freien und unternahmen Spaziergänge oder Spielplatzbesuche. Eine weitere Studentin orientierte ihre Förderung am Wechselunterricht und machte dem Kind in Absprache mit der Lehrerin Angebote an den unterrichtsfreien Tagen.

Diese vielfältigen Versuche, im Kontakt zu bleiben und den Kindern in dieser schwierigen Situation Verlässlichkeit und schulische Unterstützung zu bieten, erforderten von allen Beteiligten Flexibilität und Beharrlichkeit, zeigen aber, dass es auch unter diesen erschwerten Rahmenbedingungen möglich war, das Projekt fortzusetzen, wenngleich es auch Kinder gab, die aufgrund von Kommunikationsbarrieren und/oder fehlender digitaler Ausstattung kaum erreicht werden konnten.

Eine Studierende greift diesen Aspekt vertiefend in ihrem abschließenden Theorie-Praxis-Bericht auf. Für sie sei das Projekt anders gelaufen als geplant, nicht nur eine „*schlechte Kommunikation*“ mit den Eltern habe den Projektverlauf beeinflusst, sondern auch:

„dass die erforderlichen Ressourcen für einen gelungenen Distanzunterricht ebenfalls nicht gegeben waren, sodass der Schüler nicht nur wenig bis keinen Kontakt zu seinen MitschülerInnen, seinen Lehrerinnen und mir hatte, sondern auch der Zugang zu Materialien nur sehr eingeschränkt möglich war. Als die Treffen in der Schule wieder möglich waren, hätte ich gerne meinen zu Beginn umgesetzten Plan, eine Mischung aus Lernbegleitung im laufenden Unterricht sowie einer räumlich getrennten Eins-zu-Eins-Betreuung, in der individuelle Vertiefungen und Wiederholungen intensiver möglich sind, fortgeführt. Durch die nur wenig vorhandenen freistehenden Räume in der Schule war es innerhalb der Pandemie kurz nach den Schulöffnungen allerdings nicht möglich, die vorhandenen Räumlichkeiten regelmäßig zu besetzen.“

Seit es ab 2022 kaum noch Beschränkungen gibt, kann das Projekt wieder in der bewährten Form durchgeführt werden. Der Bunte Nachmittag findet jedoch immer noch im Freien (z. B. im Tierpark) statt. Daran wurde festgehalten.

In Kapitel 6 wurden verschiedenste Potenziale, Ressourcen und Barrieren für die einzelnen Beteiligten erläutert und mithilfe von konkreten Daten und Materialien wie Auszügen aus Praktikumsberichten illustriert. Daran knüpft nun Kapitel 7 an und bietet auf der Basis von Interviewdaten vertiefte Einblicke in ausgewählte Perspektiven.

7 Perspektiven und Erfahrungen aus dem Projekt

In diesem Kapitel werden exemplarische Einblicke in die Perspektiven von Studierenden (Kapitel 7.1), Kindern (Kapitel 7.2) und Lehrkräften (Kapitel 7.3) gegeben, die mithilfe von Interviews gewonnen wurden. Als Verbindung wird eine Patenschaft aus beiden Perspektiven abgebildet, d. h. eine Studierende („Sophia“) hat zunächst ihr „eigenes“ Projektkind („Liam“) interviewt und stand anschließend selbst als Interviewpartnerin zur Verfügung. Abschließend wird der Fall des Jungen „Peter“ durch die vollständige Transkription eines Interviews abgebildet, das mit einer ehemaligen Teilnehmerin geführt wurde, die jetzt als Grundschullehrkraft tätig ist. Mit diesem Interview, das in mehrerlei Hinsicht einen herausragenden Fall beschreibt, können kurzfristige und langfristige Erfahrungen, Wirkungen und Potenziale eindrucksvoll nachgezeichnet werden.

7.1 Perspektiven von Lehramtsstudierenden

Die Perspektiven von Anna und Lea wurden aus leitfadengestützten Interviews mit studentischen Teilnehmer:innen des Projekts „Schule für alle“ gewonnen. Zwei Interviews wurden ausgewählt, weil sie im Hinblick auf die Falldarstellungen als besonders reichhaltig eingeschätzt werden, da die Studierenden unterschiedliche Schwerpunkte setzen und somit die Vielfältigkeit des Projekts „Schule für alle“ abgebildet werden kann. Das dritte Interview wurde mit der Studierenden geführt, die selbst ihr Projektkind interviewte. Alle Interviews wurden im Rahmen des Projekts Bi^{professional} durchgeführt und stammen aus den Jahren 2019 bis 2022. Um unter dem Schwerpunkt des Projekts „Schule für alle“ einen systematischen Einblick in die Interviews zu bieten und entsprechend Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Projektstruktur aufzeigen zu können, wird nachfolgend auf vier ausgewählte Leitfragen zurückgegriffen. Die erste Frage bezieht sich auf die individuelle Ausgangssituation des Kindes und die darauf aufbauende individuelle Förderung (1). Von der subjektiven Perspektive der Studierenden ausgehend wird anschließend ein Schlüsselmoment innerhalb des Projektes nachgezeichnet (2) und – teilweise darauf aufbauend – ein irritierendes Moment aus der konkreten pädagogischen Praxis beschrieben (3). Die Falldarstellungen abschließend wird auf das subjektive Fazit der Studierenden zum Projekt „Schule für alle“ zurückgegriffen (4), in dem unterschiedliche Projektbausteine von den Studierenden als relevant markiert werden.

7.1.1 Erfahrungen von Anna

Im ersten Interview bezieht sich die Studierende auf unterschiedliche Einblicke in die Lern- und Lebenswelt ihres Kindes, die sie über Gespräche mit dem Kind und/oder der Lehrkraft sowie über eigene Beobachtungen konkretisiert. Dieses zentrale Thema wird in der folgenden Falldarstellung – primär innerhalb der Ausführungen zur individuellen Ausgangssituation des Kindes sowie der Beweggründe der Lehrkraft für dessen Teilnahme am Projekt – von der Studierenden aufgegriffen.

(1) *Individuelle Ausgangssituation des Kindes, Beweggründe der Lehrkraft für die Teilnahme des Kindes am Projekt und pädagogische Praxis der individuellen Förderung:* Zu Beginn des Interviews wurde die Studierende gebeten, Eckdaten ihrer Praxisphase zu benennen („In welcher Einrichtung, also an welcher Schule hast Du das Praktikum absolviert und mit welchem Kind hast Du gemeinsam gearbeitet?“) und in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Ausgangssituation

des Kindes einzugehen. Darüber hinaus sollte sie auch die Beweggründe der Lehrkraft beschreiben (*„Und, warum wurde Anton damals für das Projekt vorgeschlagen? Was waren da so die Beweggründe?“*). Auf die Fragen der Interviewerin nennt die Studierende zunächst die besuchte Grundschule, anschließend den Namen des Kindes, dass der Junge neun bzw. jetzt zehn Jahre alt und in der 3. Klasse bzw. jetzt 4. Klasse ist, und abschließend den Namen der Klassenlehrkraft. Anschließend führt sie die Beweggründe der Lehrkraft auf. Laut deren Angaben, so die Studierende, haben sich die Eltern des Kindes bereits zu Beginn der Schuleingangsphase getrennt. Diese Veränderung der Familienstruktur habe ihn spürbar aus *„der Bahn geworfen“*. Durch familieninterne Streitigkeiten, die das Kind mitbekommen habe, habe sich dieses Problem in den vergangenen drei Jahren zusätzlich *„ein bisschen verschlimmert“*. Beschrieb die Lehrkraft das Kind zu Beginn der Schuleingangsphase als *„sehr fleißig“*, sind es jetzt eher Unsicherheiten. Vor diesem Hintergrund möchte sie, *„dass jemand so da ist, der ihm so ein bisschen Sicherheit gibt vielleicht wieder. Und dieses Selbstvertrauen zurückbringt, was sie eigentlich so bei ihm gesehen hat.“* Insgesamt wird in der Beschreibung der Studierenden deutlich, dass nicht primär die schulische Lern- und Leistungsbereitschaft des Kindes die Entscheidung der Klassenlehrerin dominierte, sondern vor allem dessen private, familiäre Situation, die auch in den schulischen Bereich wirkt.

Im weiteren Interviewverlauf wird das Gespräch vonseiten der Interviewerin auf das Erstgespräch gelenkt (*„Was waren denn da so die Zielsetzungen, Schwerpunkte, die ihr irgendwie vereinbart habt? Worum sollte es gehen?“*). Die Studierende antwortet zunächst aus der Perspektive der Klassenlehrerin, dass für sie das Wichtigste gewesen sei, dass jemand verlässlich und regelmäßig für das Kind käme, der als vertrauensvolle Bezugsperson an seiner Seite stünde und an seinem Selbstvertrauen arbeiten würde. Anschließend ergänzt die Studierende, dass *„es halt auch“* um Schwierigkeiten des Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik ginge, die anschließend explizit benannt werden: *„Also in Mathe zum Beispiel mit dem Einmaleins. Oder im Zahlenraum bis 1.000 rechnen. Das war alles noch so ein bisschen schwierig. Und in Deutsch auch halt so etwas wie Satzanfänge. Verschiedene verwenden. So ein bisschen die Grammatik.“* An diese Konkretisierungen unmittelbar anknüpfend gibt Anna an, dass sie *„wirklich sehr viel außerschulisch mit ihm gemacht“* habe und ihr gerade diese Art der pädagogischen Praxis von der Lehrerin *„ans Herz gelegt“* worden sei. Bei der Konkretisierung der pädagogischen Praxis wird insgesamt deutlich, dass die schulischen Schwierigkeiten des Kindes wahrgenommen wurden und auch Teil der individuellen Förderung gewesen sind, jedoch tendenziell als zweitrangig bewertet wurden und stattdessen außerschulische Aktivitäten von der Lehrkraft eine höhere emotionale Bedeutung erhalten haben.

(2) *Ein subjektiver Schlüsselmoment während der Projektlaufzeit:* In der Frühphase des Interviews wurde Anna gebeten, einen für sie besonders markanten Moment innerhalb des Projekts zu beschreiben, an den sie sich unmittelbar erinnert. Konkret wurde sie von der Interviewerin gefragt: *„Manchmal ist es ja so, wenn man irgendwie an, ähm, in deinem Fall jetzt an so ein Praktikum, zurückdenkt. Dass man direkt EINE Situation ganz konkret vor Augen hat. Weil sie irgendwie besonders SCHÖN war, besonders traurig. Aber sie ist auf jeden Fall da. Fällt Dir so eine Situation ein?“* Daraufhin berichtet Anna von einem ersten Kennenlernen des Kindes, als es ihr erzählt habe, dass es Hunde *„cool finder“*. Sie selbst habe einen kleinen Hund, den sie – ausgehend von dieser Aussage des Kindes – zu gemeinsamen Treffen mitgebracht habe. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass dies die Rahmendaten sind, auf denen ihr Schlüsselmoment aufbaut. Als sie das erste Mal den Hund mitbrachte, habe das Kind *„so GESTRAHLT“* und war *„so GLÜCKLICH“*, das habe sie vorher noch nie gesehen, so die Studierende weiter. Als

er mit dem Hund herumlaufen durfte, schrie er allen anderen auf dem Schulhof zu: „*Guck mal! Ich darf mit dem Hund hier gehen*“. In der Erinnerung fängt Anna für einen kurzen Moment an zu lachen und führt dann weiter aus, dass sie diese Situation nie vergessen werde. Anschließend habe sie den Hund häufig zu gemeinsamen Treffen mitgebracht und sie seien regelmäßig eine Runde spazieren gegangen, „*weil er das einfach so cool fand*“. Insgesamt wird deutlich, dass die Emotionalität des Kindes in der Situation, seine so freudige Reaktion, sein Glücklichein und seine stolze Verkündung für Anna laut ihrer Aussage unvergesslich seien.

(3) *Irritationsmoment der pädagogischen Praxis*: Im Verlauf des Interviews wurde die Studierende auch gezielt nach Momenten der Irritation gefragt („*Manchmal gibt es ja auch Situationen, die einen sehr irritieren. Wo man gar nicht weiß: Was ist denn jetzt RICHTIG? Was ist FALSCH? Wie muss ich mich verhalten? Hattest Du manchmal so Situationen, wo Du einfach irgendwie vor einer Irritation standest?*“). In ihrer Ausführung dazu bezieht sie sich auf die Motivations- und die Arbeitsbereitschaft des Kindes, dessen Wechselhaftigkeit sie als besonders irritierend wahrgenommen habe. In manchen Situationen sei es die Motivationslosigkeit des Kindes gewesen, die sie ein bisschen irritiert habe, „*wenn er so keinen Bock hatte*“, eröffnet sie ihre Erläuterung. In einer schemenhaften chronologischen Reihung stellt Anna heraus, dass sie gerade zu Beginn des Projektes mit hohen Erwartungen an die individuelle Förderung gegangen sei, zumal ihr die Klassenlehrkraft im Erstgespräch mitteilte, dass sie einen Jungen betreuen werde, der „*ganz toll [und] motiviert*“ sei. Diese positive Aussage der Klassenlehrerin beschreibt sie als „*zwar*“ schön, führt danach aber aus, dass sie sich darauf verlassen habe und in den kommenden Wochen (auch deshalb) besonders irritiert gewesen sei, wenn der Junge „*seine Tasche dahin geschmissen*“ habe und in „*diesem fast-pubertären [...] Jungen-Slang*“ sagte: „*Nein. Das mache ich nicht*“. Sie beschreibt diese Situationen – vor allem zu Projektbeginn – als für sie besonders irritierend; für sie erwachsen daraus auch Handlungsunsicherheiten. Mit einem Lachen ergänzt Anna, dass sie im Verlauf des Projekts gelernt habe, dass sie sich auf diese offenen Situationen einlassen „*muss*“, ggf. selbst vorbereitete Materialien nicht zum Einsatz kommen und sie stattdessen etwas anderes machen mussten. Insgesamt wird deutlich, dass das von ihr beschriebene Irritationsmoment zwar aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis resultiert, letztlich jedoch vor allem auf einer (einzigen!) Aussage der Lehrerin basiert.

(4) *Fazit zum Projekt „Schule für alle“*: Zum Ende des Interviews wurde Anna gebeten, ein Fazit zu formulieren. Konkret fragte die Interviewerin: „*Wenn Du dem Projekt ‚Schule für alle‘ so insgesamt ein Fazit geben würdest. Wie würde das lauten? Was wären irgendwie für dich die zentralen Aspekte, die Du benennen würdest?*“ Die Studierende stellt in einer zweifachen Betonung vorweg, dass sie das Projekt „*auf jeden Fall empfehlen würde*“ und zwar uneingeschränkt „*jedem anderen*“. Anschließend bezieht sie sich auf den zeitlichen Umfang von zwei Semestern und betont, dass ein Semester „*definitiv zu wenig*“ gewesen wäre. Weiter benennt sie den Ort der pädagogischen Praxis bzw. das konkrete Handlungsfeld als für sie gut. Es sei „*NICHT die Schule*“ im klassischen, traditionellen Sinne gewesen, aber auch nicht völlig losgelöst und damit fremd zum späteren Berufsalltag. Diese „*ganz andere Ebene*“ der Projektstruktur, wie Anna es bezeichnet, habe sie bereits bei der Vorstellung der Praxisangebote angesprochen und zur Teilnahme am Projekt motiviert mit der Intention: „*Das macht man sonst ja NIEMALS so. Also da wird man, glaube ich, nie mehr die Chance zu bekommen*“.

Darüber hinaus spricht Anna einzelne Zielgruppen des Projekts an und markiert in direkter Abgrenzung zu einem anderen Ort in Bielefeld, der laut Angaben des Lernreports eher als bildungsstark bezeichnet werden kann, dass sie gut finde, dass das Projekt sich an „*DIESE Kinder und DIESE Schulen*“ richtet. Damit finde die pädagogische Tätigkeit der Studierenden an

Schulen statt, „*wo es auch wichtig*“ sei. Anschließend benennt sie den Projektaufbau „generell“ als total gut und ergänzt als einen Aspekt das Begleitseminar, in dem „*man*“ sich gut aufgehoben gefühlt habe. Außerdem sieht sie das Angebot, die Bachelorarbeit im Projekt bzw. aus der pädagogischen Praxis heraus anzuschließen, als „*mega cool*“ an, wird darüber doch eine Auseinandersetzung auf einer „*anderen Ebene*“ angeregt. Über diese Aussage initiiert, beschreibt Anna unterschiedliche Reflexionsräume im Projekt (Praktikumsbericht, Bachelorarbeit, Reflexionsbögen) – in einer retrospektiven Betrachtungsweise – als positiv, gerade vor der Bedeutung des zukünftigen Berufsfeldes als Lehrer:in. Innerhalb dieses Fazits spricht sie eine Vielzahl von Projektbausteinen an, die primär auf einer strukturellen Ebene verortet werden können. Mehrheitlich handelt es sich um deren Nennung, weniger um deren argumentative Bewertung für sich (als angehende Lehrkraft). Übergreifend ist festzuhalten, dass sie ein positives Fazit formuliert und es sich für sie folglich um eine positive Erfahrung handelt.

7.1.2 Erfahrungen von Lea

Im zweiten Interview zeichnet sich der Umgang mit Schwierigkeiten und Frustrationen als wiederkehrendes Thema ab. Reagierend auf unterschiedliche Leitfragen erläutert die Studierende Lea während des gesamten Interviewverlaufs immer wieder subjektiv wahrgenommene Schwierigkeiten, denen sie eine unterschiedliche Relevanz für ihr eigenes Handeln zuspricht. Dieses tritt vor allem in dem nachgezeichneten Schlüssel- und Irritationsmoment deutlich in den Vordergrund.

(1) *Individuelle Ausgangssituation des Kindes, Beweggründe für die Teilnahme am Projekt und pädagogische Praxis der individuellen Förderung:* Wie auch im ersten Interview wurde Lea zu Beginn gebeten, die Rahmendaten zum Projekt zu benennen: „*Wo hast Du eigentlich dein Praktikum absolviert? Also, an welcher Schule warst Du tätig? Mit welchem Kind hast Du zusammengearbeitet? Und warum ist das Kind denn überhaupt für das Projekt ausgewählt worden?*“ Anders als Anna stellt Lea zunächst das Semester voran, in dem sie die Arbeit im Projekt aufgenommen hat. Folgend nennt sie den Namen ihres Kindes („*mein Kind*“), den Namen der Grundschule, die der Junge Lars besucht hat, und sein Alter („*war zu dem Zeitpunkt sechs Jahre alt*“). Anschließend geht sie auf die Beweggründe der Lehrkraft für die Teilnahme des Kindes am Projekt ein. Ausgangssituation seien Auffälligkeiten im Sozialverhalten gewesen, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt wahrgenommen wurden. Der Junge hätte zu Beginn der Schulzeit Schwierigkeiten gehabt, in den Schulalltag zu finden, sei häufig in Konflikte mit Mitschülern geraten und habe seine Konzentration in Arbeitsphasen nicht kontinuierlich halten können, konkretisiert Lea weiter. Diese Beobachtungen hätten die Klassenlehrkräfte als Anlass genommen, um frühzeitig Elterngespräche zu führen mit der Intention, „*irgendwie Förderung*“ „*so schnell wie möglich*“ anzubahnen. Für das Kind hätten sich die Lehrkräfte eine langfristige Begleitung gewünscht: eine Person, an die sich das Kind wenden, die ihm Orientierung bieten und die ihm (emotionale) Zuwendung schenken könne. Die Klassenlehrerinnen und die Referendarin bezeichneten diese Person „scherzhaft gemeint“ als „*Ersatz-Mutti in der Schule*“, so die Studierende. Anders als in der ersten Falldarstellung ist nicht die privat-familiäre Situation des sechsjährigen Kindes ausschlaggebend, sondern wahrgenommene Auffälligkeiten im Sozialverhalten, die sich auch in der Lern- und Leistungsbereitschaft des Kindes zeigen und von den Klassenlehrkräften deutlicher im schulischen Kontext gerahmt würden.

Dies bestätigt sich, wenn die Interviewerin im weiteren Gesprächsverlauf nach dem Erstgespräch und definierten Arbeitsschwerpunkten fragt: „*Was waren denn dann so Aspekte, die ihr in dem Erstgespräch formuliert habt? Da habt ihr ja wahrscheinlich Arbeitsschwerpunkte für das*

erste halbe Jahr definiert.“ Lea führt zwei Schwerpunkte auf. Zum einen die geringe Frustrationstoleranz des Jungen, die dazu geführt habe, dass „*er sehr, sehr schnell*“ in Konflikte mit seinen Mitschülern geraten sei, auch weil er seine Emotionen „*überhaupt nicht steuern kann*“ und selbst besonders empfindlich und sensibel reagiere, so die Studierende. Zum anderen seine Schwierigkeit, konzentriert in Arbeitssituationen zu finden und diese Konzentration zu halten. Diese zwei Aspekte bündelt Lea abschließend eher allgemein und benennt „*große Probleme*“ im schulischen Alltag im Hinblick auf die Strukturierung von Arbeitsphasen und konkrete Verhaltensweisen. In dieser Interviewpassage wird die schulische Verortung der individuellen Förderung deutlich.

(2) *Ein subjektiver Schlüsselmoment während der Projektlaufzeit:* Auch Lea wurde im Interview gebeten, einen für sie besonders markanten Moment innerhalb des Projekts zu skizzieren. Die Interviewerin wählte hierfür die Formulierung: „*Okay, ich würde dich noch mal fragen. Wenn Du so an die Projektzeit zurückdenkst. Manchmal hat man dann ja so einen ganz zentralen Moment irgendwie in Erinnerung. Gibt es bei dir so eine Erfahrung, wo Du sagst: Da denke ich als Erstes daran, wenn ich an die Projektzeit, an die Arbeit mit Lars [...] oder auch mit den Eltern denke.*“ Nachdem die Studierende kurz innehält, bezieht sie sich auf die im Interview bereits mehrfach dargelegten Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau und der Beziehungsgestaltung mit dem Kind und führt dazu aus, dass es nach ca. sechs Monaten „*BESSER lief*“ mit dem Kind. Diese positive Entwicklung verortet sie auf der Beziehungsebene und benennt als Argumente für diese Einschätzung, dass er nicht mehr vor ihr weggelaufen sei, sondern auf sie „*ZUGELAUFEN*“ sei, dass er sie „*UMARMT*“ habe und zudem formulierte: „*Schön, dass Du da bist*“. Diese positive Entwicklung empfand Lea als „*ganz schön*“. Dieser konkrete Moment habe sie „*total berührt*“, so die Studierende weiter, denn ab diesem Zeitpunkt bzw. aufgrund seiner (emotionalen) Reaktion sei ihr klar gewesen: „*Okay. Ich bin ihm wichtig. Und es ist ihm wichtig, dass er das Gefühl hat, dass ich ihn MAG.*“ Die Interviewsequenzen zusammenfassend wird deutlich, dass der Prozess des Beziehungsaufbaus und der konkreten Gestaltung von Lea als sehr intensiv wahrgenommen wurde, vor emotionalen wie zeitlichen Hintergründen, dass aber summativ der Moment des Beziehungsaufbaus bzw. des konkreten Einlassens von ihr als besonders bedeutungsvoll und als „*ganz zentraler Moment*“ innerhalb des Projekts gesehen wird, in dem eine gegenseitige Anerkennung als elementare Dimension auftritt.

(3) *Irritationsmoment der pädagogischen Praxis:* Nach subjektiv irritierenden und unsicheren Momenten wurde auch Lea gefragt. Konkret formulierte die Interviewerin: „*Manchmal steckt man ja auch in Situationen, wo man gar nicht weiß: Was ist denn jetzt eigentlich richtig? Was ist falsch? Und wo ist so die richtige Position dazwischen? Hast Du AUCH solche erlebt? Und, wenn ja, welche?*“ Die Studierende benennt insgesamt drei Momente, wobei der eine wiederum aus dem anderen hervorgeht bzw. in unmittelbaren Zusammenhang gebracht wird. In allen Situationen tritt die „*OGS-Kraft*“ als zentrale Akteurin auf. In der ersten Situation berichtet Lea von häufigen Äußerungen der OGS-Kraft über das Kind in Anwesenheit des Kindes. Hierbei handelte es sich primär um Äußerungen, in denen die OGS-Kraft das Verhalten des Kindes tadelte bzw. noch nicht gemachte Entwicklungsschritte als Defizite benannte, so bspw.: „*Das geht nicht. Das ist zu viel verlangt. Der, der kann das nicht. Der kann sich da nicht konzentrieren. Und solche Kinder wie L., die kriegen das nicht hin. Und das klappt nicht.*“ Gleichzeitig – und hier liegt der fließende Übergang zur zweiten Situation – gibt die OGS-Kraft der Studierenden Anweisungen, wie sie mit dem Kind zu interagieren oder was sie zu lassen habe. Diese Anweisungen bewertet Lea jedoch per se als wenig förderlich, was sich auch in der konkreten Praxis mit dem Kind manifestiert habe, so die Studierende selbst. So hätten sie während der individu-

ellen Förderung eine Vielzahl an Spielen angefangen, aber kein einziges zu Ende gebracht, weil das Kind diese frühzeitig abgebrochen hätte, sobald etwas nicht seinen Vorstellungen entsprach. Ausgehend von dieser Ambivalenz zwischen der Anweisung der OGS-Kraft und der eigenen Wahrnehmung berichtet die Studierende vom Aufsuchen der Projektleitung, die sie in ihrer Wahrnehmung und in ihrem Vorhaben gestärkt habe. Als dritte Situation berichtet Lea von (beobachteten) Konfliktsituationen mit dem Kind, in denen es sich anschließend hinsetzen und beruhigen sollte, während die anderen Kinder weiterspielen durften. In diesen Situationen habe sie sich „*total unwohl gefühlt*“, weil sie zum einen nicht wusste, wie sie sich dem Kind gegenüber verhalten sollte, zum anderen mit der Reaktion der OGS-Kraft häufig nicht konform ging, jedoch auch nicht wusste, ob oder wie sie ihr dies mitteilen konnte bzw. sollte. Hier schließt sich der Kreis zur ersten Situation, in der bereits die verbalen Äußerungen der OGS-Kraft von der Studierenden als problematisch wahrgenommen wurden. Insgesamt benennt Lea Irritationen und Unsicherheiten auf unterschiedlichen Handlungsebenen, die (auch) aus der offenen Rollen- und Aufgabengestaltung resultieren. Besonders das verbale wie non-verbale Verhalten der OGS-Kraft – dem Kind sowie auch ihr gegenüber – wird von Lea als irritierend wahrgenommen, woraus eigene Unsicherheiten erwachsen, die sich sowohl im professionellen Umgang mit dem Kind als auch auf einer professionell-kollegialen Ebene mit der OGS-Kraft zeigten.

(4) *Fazit zum Projekt „Schule für alle“*: Auch Lea wurde zum Ende des Interviews gebeten: „*Wenn Du ein kurzes Fazit zu „Schule für alle“ geben könntest, wie würde das lauten? Was wären so deine zentralen Aspekte, die dir in den Kopf kommen?*“ Die Studierende antwortet, das Projekt habe sie „*viel selbstbewusster*“ gemacht, es habe sie zudem darin bestärkt, das richtige zu studieren und zu machen. Das Projekt habe ihr gezeigt, was für sie persönlich, als Lehrkraft „*WICHTIG*“ sei, so Lea, und hätte ihr zudem die Angst genommen vor zukünftigen beruflichen Schritten wie dem Referendariat und dem beruflichen Schulalltag. Darüber hinaus könne sie ihre eigenen „*hohen Erwartungen*“ an sich selbst nun in einem anderen, realistischen Rahmen einschätzen. Abschließend benennt sie, dass es „*DAS Projektkind*“ gewesen sei, durch und mit dem sie „*wirklich viel lernen konnte*“. Gerade die erlebten Herausforderungen und Frustrationen seien es gewesen, die „*total wichtig*“ für den „*eigenen Lernprozess*“ gewesen seien. Diese Erkenntnis identifiziere sie retrospektiv für sich als bedeutend, so Lea abschließend. In der Interviewpassage wird insgesamt deutlich, dass sie kein Fazit zu einzelnen Bausteinen des Projekts „Schule für alle“ formuliert und diese auf einer persönlichen und/oder strukturellen Perspektive bewertet – wie in der ersten Falldarstellung –, sondern dass sich ihr Fazit auf ihren eigenen Professionalisierungsprozess bezieht.

7.1.3 Erfahrungen von Iris

In dem dritten Interview bezieht sich die Studierende Iris an unterschiedlichen Stellen auf die Potenziale der pädagogischen Einzelfallarbeit, die sie selbst als „*Luxussituation*“ beschreibt. Mit dieser konzeptionellen Chance habe sie im Lauf des Projekts immer wieder die Möglichkeit gehabt, bewusst auf die Stärken des Kindes zu blicken, gerade auch bei aufkommenden Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Frustrationen – ein Aspekt, den sie insbesondere in ihrem Fazit positiv hervorhebt.

(1) *Individuelle Ausgangssituation des Kindes, Beweggründe der Lehrkraft für die Teilnahme des Kindes am Projekt und pädagogische Praxis der individuellen Förderung*: Zu Beginn des Interviews wurde auch Iris gebeten, ihre Projektzeit zu rahmen. Die Interviewerin wählte dafür die Formulierung: „*Ich würde gerne zunächst einmal von dir wissen: Wo hast Du denn eigentlich deine Projektzeit gemacht? Also, in welcher Schule warst Du tätig? Mit welchem Kind hast Du*

zusammengearbeitet? Und dann auch die spannende Frage: Warum wurde denn das Kind für das Projekt ausgewählt?“ Iris benennt zunächst den Namen der Grundschule und die Klasse („3“), ehe sie den vollständigen Namen des Mädchens („Neena“) und ihr Alter („9 Jahre“) ergänzt. Zum familiären Hintergrund von Neena führt sie aus, dass die Familie aus Indien stammt und zu Hause fast ausschließlich Tamil gesprochen wird, d. h. Neena wächst mit Deutsch als Zweitsprache auf „*obwohl sie hier geboren ist*“. Bereits ihre drei älteren Brüder haben „*erfolgreich*“ am Projekt teilgenommen, so Iris weiter. Vielleicht auch deswegen, vermutet sie, wurde Neena für das Projekt vorgeschlagen. Iris erinnert sich, dass die Klassenlehrerin im Erstgespräch beschrieb, dass Neena in ihrer sprachlichen Kommunikation stellenweise beeinträchtigt sei und es ihr mitunter schwer falle, mit einigen Personen sowie in einigen Situationen zu sprechen, sodass sie eine Form des selektiven Mutismus vermutete. Darauf aufbauend war der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit weniger explizit schulisch-inhaltlich ausgerichtet, sondern „*allein dieses Kennenlernen, sich auf neue Menschen einstellen, mit MIR als ERWACHSENER in Kontakt treten. Ja, da hat das Projekt eigentlich schon sein Ziel erreicht*“, resümiert Iris. Darüber hinaus ging es in der pädagogischen Arbeit auch darum, das (schulische) Selbstkonzept von Neena zu fördern, damit sie sich mehr zutraut und darüber auch mehr sprachlich am Unterricht teilt. Parallel dazu lag ein weiterer Schwerpunkt auf der Begleitung und Unterstützung von Hausaufgaben, insbesondere im Fach Deutsch. Ebenso sollten verschiedene Sprach- und Leseanlässe geschaffen werden, um Neenas Wortschatz zu erweitern. Aus diesen Gründen hat die Studentin Neena zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Projekt bereits zu Hause besucht, dort häufig die individuelle Förderung durchgeführt und verschiedene Lernanreize genutzt. Konkret formuliert Iris: „*Wir haben häufig auch etwas Schönes gemacht. Wir haben eine Topfpflanze gepflanzt, einen Bohnensamen. Oder wir haben eine Marionette gebastelt. Halt etwas Kreatives.*“ Im Zwischengespräch mit der Klassenlehrkraft wurden die Schwerpunkte und Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit dahingehend verändert, dass zu diesem Zeitpunkt bekannt wurde, dass Neenas einzige verlässliche Freundin die Schule verlassen würde. Entsprechend gewann die emotionale Begleitung in dieser Zeit an Bedeutung und es ging auch darum, weitere Kontakte und Freundschaften innerhalb der Klasse zu finden. Werden die Ausführungen von Iris insgesamt betrachtet, dann ist die pädagogische Arbeit grundsätzlich sowohl auf schulische als auch außerschulische Schwerpunkte ausgerichtet, unter Berücksichtigung von verschiedenen alltagsnahen Strategien, um auch die emotional-soziale Komponente der pädagogischen Arbeit kreativ anzuregen.

(2) *Ein subjektiver Schlüsselmoment während der Projektlaufzeit:* Etwa zu Beginn des Interviews wurde Iris gebeten, einen für sie besonders markanten Moment zu beschreiben, an den sie sich unmittelbar erinnert, wenn sie an die Projektzeit denkt: „*Meistens ist es ja so, wenn man an diese Projektzeit zurückdenkt, dass einem sofort so ein Moment ganz zentral in Erinnerung schießt. Hast Du da so eine Situation, die dir da sofort einfällt?*“ Ohne zu zögern bestätigt Iris die Annahme und führt aus: „*Ja, das ist so eine Blase, wo mehrere Dinge einfach reinpassen. Bei Neena zu Hause. Als ich da reinkam, so eine GANZ ANDERE Lebenswelt als ich sie je so kannte.*“ In den weiteren Ausführungen geht sie auf verschiedene Aspekte ein und zeichnet darüber sukzessive ihre Wahrnehmung nach. Zum einen ist es „*eine recht kleine Wohnung. Das Bett von Neena steht zum Beispiel zwischen den Betten der Eltern. Es ist ein kleines Wohnzimmer.*“ In den weiteren Ergänzungen wird deutlich, dass es weniger das Wohnzimmer als Räumlichkeit ist als vielmehr die Beobachtung, dass „*der Fernseher immer läuft.*“ Davon abgeleitet resümiert sie „*ich habe gemerkt, dass der Medienkonsum eine zentrale Rolle für die ganze Familie spielt. Und, ja, da liegt so die Priorität darauf. Und das Interesse der Kinder wandert auch mehr dahin.*“ Eine weitere Brücke

schließt die Studentin an, wenn sie davon ausgehend beschreibt: *„Literatur, einen Bücherschrank gab es so gut wie gar nicht. Und auch kein altersgerechtes Spielzeug“*. Das vorhandene Spielzeug sei eher *„Barbie-kindlich, also wenig Lernmaterial, sondern eher relativ günstiges Plastikspielzeug“*. Abschließend formuliert Iris, dass *„die Familie sehr viel in der Wohnung einfach ist. Und sie deswegen relativ wenig Freunde außerhalb der Schule treffen“*. Diesen Schlüsselmoment abschließend beschreibt sie die Familie als *„ganz herzlich“*, sie habe hier viel Unterstützung erfahren und zu keinem Zeitpunkt Schwierigkeiten gehabt, *„sondern eher im Gegenteil: die wollten mich nicht gehen lassen.“* Ihren persönlichen Schlüsselmoment markiert Iris bereits einleitend über den Vergleich bzw. den Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt. In der Summe betrachtet kann dieser Schlüsselmoment fast als konzeptionell gewollt und begrüßt bezeichnet werden: ist es gerade eine leitende Idee von „Schule für alle“, den Studierenden vielfältige Einblicke in Lebenswelten von Kindern zu ermöglichen und damit Prozesse der Professionalisierung anzuregen.

(3) *Irritationsmoment der pädagogischen Praxis*: Während des Interviews wurde Iris gezielt nach Momenten der Irritation gefragt, nach widersprüchlichen Situationen: *„Manchmal weiß man ja auch nicht, was ist denn jetzt überhaupt das RICHTIGE Verhalten. Was ist FALSCH? Oder: Wo bewege ich mich gut ZWISCHEN den Stühlen? Also manchmal ist man ja so zwiegespalten und weiß gar nicht, wohin mit sich“*. Auf diesen Impuls reagierend greift Iris eine Frage abermals auf, die sie bereits in den ersten zwei Minuten des Interviews formuliert hatte: *„Warum bin ich eigentlich hier?“* Diese Frage begleitet und beschäftigt die Studierende gerade zu Beginn des Projekts besonders intensiv. Iris erlebt Neena *„zwar als zurückhaltendes und schüchternes Mädchen. Aber die wirklich gut Mathe kann. Die ganz guten Anschluss in der Klasse hat. Ich habe sie nicht als problematisch wahrgenommen, so wie sie im Erstgespräch beschrieben wurde“*. Aufbauend auf dieser widersprüchlichen Wahrnehmung ist es für Iris schwierig, ihre eigene Rolle und Position zu finden, insbesondere zu Beginn in der schulischen Begleitung. Sie beschreibt sich am Anfang als unsicher und dass sie nicht wusste, wie sie sich in der Klasse und gegenüber Neena verhalten sollte. Um nicht aufdringlich zu sein, so formuliert sie es, habe sie sich am Anfang in der Klasse auch anderen Mitschüler:innen zugewandt und wollte ihnen helfen. Allerdings, hält Iris einschränkend fest, *„kam das bei der Lehrerin nicht gut an. Die sagte dann explizit: ‚Setz dich zu Neena, mach mit ihr die Aufgaben.‘ Ja, das fand ich schwer.“* In der Retrospektive resümiert Iris, dass es ihr im Lauf der Zeit immer leichter gefallen sei, sich selbst in der Klasse und in der Zusammenarbeit mit Neena zu positionieren. Dass es ihr aber auch geholfen habe, viel außerschulisch zu arbeiten, weil sie dort frei von Vorgaben handeln konnte. Insgesamt sind einige Parallelen zur Falldarstellung von Lea zu erkennen. Auch sie spricht ausgehend von der offenen Rollen- und Aufgabengestaltung von Irritationen und Unsicherheiten. In beiden Fällen lösen sich einige Irritationen im Lauf des Projekts, worüber die Studierenden auch Sicherheit für die eigene pädagogische Praxis gewinnen können.

(4) *Fazit zum Projekt „Schule für alle“*: Zum Ende des Interviews wurde die Studierende gebeten, ein abschließendes Fazit zum Projekt „Schule für alle“ zu formulieren. Konkret fragte die Interviewerin: *„Wenn Du jetzt so ein kurzes Fazit für ‚Schule für alle‘ geben solltest. Wie würde das lauten?“* Iris antwortet: *„Ja, das einmalige an dem Projekt ist tatsächlich, dass man diesen Bezug zu EINEM Kind knüpfen kann“*. In den weiteren Ausführungen fokussiert sie sich fast ausschließlich auf die pädagogische Einzelfallarbeit und ihre wahrgenommenen Chancen und Potenziale. An unterschiedlichen Punkten hätte sie darüber immer wieder die Möglichkeit gehabt zu gucken: *„Wo sind denn die Stärken? Wo können wir anknüpfen?“*. Darüber konnte sie in ihrer Wahrnehmung einen stärkenorientierten Blick einnehmen und sich von ihrer (anfänglich) defizitären Sichtweise lösen, hin zu einem konstruktiven Blick, wie sie es beschreibt. Bezogen auf

das Kind und die Stärkenorientierung hält Iris abschließend fest: *„Manche Kinder können das manchmal in der Klasse dann NICHT SO zeigen, also ihre Möglichkeiten. Potenziale der Kinder, glaube ich, sind viel größer als man manchmal so annimmt“*. Im Vergleich zu den vorherigen Falldarstellungen ist dieses Fazit dem von Anna tendenziell näher, weil auch darin – ausgehend von strukturellen Möglichkeiten eines einzelnen Projektbausteins von „Schule für alle“ – eigene Professionalisierungsprozesse benannt werden.

7.1.4 Erfahrungen von Sophia

Das vierte Interview wurde nachträglich geführt, da es hier um die doppelte Perspektive von Kind und Studentin ging. Um eine Vergleichbarkeit zu den vorherigen Falldarstellungen zu ermöglichen, wurden größtenteils identische Leitfragen gewählt, ergänzt um Frageimpulse, die sich auf das geführte Interview mit dem Projektkind bzw. dessen Transkript bezogen. Aufgrund dessen wird die pädagogische Praxis der individuellen Förderung – im Vergleich zu den vorangestellten Falldarstellungen – hier etwas detaillierter ausfallen.

(1) Individuelle Ausgangssituation des Kindes, Beweggründe für die Teilnahme am Projekt und pädagogische Praxis der individuellen Förderung: Zum Einstieg in das Interview wurde die Studierende zunächst gebeten: *„Und bevor wir ganz konkret werden, würde ich Dich einmal ganz kurz bitten, vielleicht noch mal ein bisschen was zu den Eckdaten zu sagen: Wann hast Du am Projekt teilgenommen? Wen hast Du begleitet? Und an welcher Grundschule warst du?“* Sophia benennt zunächst das „Sommersemester“ und ergänzt unmittelbar, dass sie vergleichsweise spät in die konkrete Praxis gestartet sei (*„erst Ende August“*), weil sie ihre pädagogische Tätigkeit ursprünglich an einer anderen Schule aufnehmen sollte. Anschließend nennt sie den Namen der Grundschule, dass sie *„einen Jungen betreut“* hat, der zu Projektbeginn sechs und jetzt sieben Jahre alt sei. Bereits in den ersten E-Mail-Kontakten habe die Lehrerin ihr mitgeteilt, dass der Junge *„in allen möglichen Bereichen in der Schule Schwierigkeiten hat und es bei ihm in Richtung Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geht“*, so die Studierende. Nach eigenen Angaben habe die Lehrerin bereits seit Schulbeginn versucht, eine Schulbegleitung für den Jungen zu bekommen, auch weil er in den Pausen *„sehr auffällig gewesen“* sei: *„Also da gab es oft auch Konflikte mit anderen Kindern. Er konnte irgendwie seine Gefühle nicht so ganz einordnen, aussprechen und ist dann auch gewalttätig geworden. Also im Prinzip braucht er die ganze Zeit jemanden an seiner Seite“*. Diese verschiedenen Gründe bündelnd wird im Erstgespräch als ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit (auch) deswegen festgehalten, *„dass basale Tätigkeiten gefunden werden sollen“* mit der Zielsetzung, dass der Junge alleine im Unterricht arbeiten kann, aber auch darüber hinaus seine Emotionen ausdrücken und handhaben kann, d. h. eine Förderung mit fachlichen wie überfachlichen Schwerpunkten, die Sophia selbst als *„super umfangreich“* beschreibt. Geleitet von dieser doppelten Schwerpunktsetzung teilt sie ihre konkrete pädagogische Arbeit auf. An zwei Tagen in der Woche arbeitet sie gemeinsam mit dem Kind: einmal vormittags und einmal nachmittags. Während der Vormittagszeit ist sie mit im Unterricht und begleitet den Jungen in den verschiedenen Arbeitsphasen. Hier orientiert sie sich primär an der von der Lehrerin vorgegebenen spezifischen Schul- und Unterrichtssituation. Anders ist es an den Nachmittagen, an denen sie immer die Lernwerkstatt der Universität Bielefeld besuchen. Bezugnehmend auf die Konzentrationsfähigkeit am Nachmittag und motivationsfördernde Strategien äußert Sophia, dass der Junge sich frei orientieren durfte und bspw. Lern- und Regelspiele auswählen konnte. Einen Ort, den er besonders geschätzt habe, ergänzt sie: *„Also das hat er auch total geliebt in der Lernwerkstatt. Und das hat er auch immer wieder gesagt: ‚Das lieb ich.‘ Und der war auch immer total stolz, wenn wir dahin gegangen sind“*. Im weiteren Interviewverlauf wird deut-

lich, dass sich der Fokus der pädagogischen Einzelfallarbeit im Lauf der Projektzeit vor allem auf den Nachmittagsbereich verlagerte, sodass sich auch ihre konkreten Ausführungen zur eigenen Praxis fast ausschließlich darauf bezogen. An einer Stelle nimmt Sophia explizit Bezug auf das Transkript und führt dazu aus:

„Zum Beispiel dieses Bombenspiel.⁵⁶ Das fand er halt super interessant, weil das irgendwie so eine schwarze tickende Bombe ist, die batteriebetrieben ist und da fand er einfach diese Bombe toll. Ja, und eigentlich ist es halt so ein, ja Sprachspiel. Also Du hast halt so Karten, wo zum Beispiel ein Wald drauf ist [...] und dann sage ich einen Begriff zu dieser Karte zum Thema Wald, habe die Bombe und gibt die dann weiter und so wird es immer weitergegeben. [...] Und da finde ich, könnte man schon auch sehen, dass sich das weiterentwickelt hat. Am Anfang ist ihm nicht viel eingefallen, da hat er oft die Begriffe von der Karte genannt oder Begriffe doppelt genannt, aber so nach ein paar Mal wurde es immer besser“.

Spricht Sophia in dieser Erläuterung zunächst eine fachliche Förderung an, ergänzt sie unmittelbar die sozial-emotionale Komponente: *„Auch dieses er verliert halt auch mal. Diese Frustration aushalten, das ist bei ihm irgendwie ein ganz großes Thema. [...] Und deswegen also habe ich gedacht, dann muss man das halt auch mal üben.“* Neben den Lern- und Regelspielen haben sie weitere Möglichkeiten der Lernwerkstatt genutzt, bspw. *„haben wir auch noch oft gebastelt. Hatte er immer viel Lust drauf. Da hat er auch zum Beispiel irgendwie Probleme, die Schere zu halten. Oder Stifte teilweise. Also das haben wir dann im Prinzip auch geübt“*, berichtet Sophia. Werden ihre Ausführungen in ihrer Gesamtheit betrachtet, dann zeichnet sich ab, dass die beschriebene Ausgangssituation des Kindes zunächst sowohl einen schulischen als auch einen außerschulischen Schwerpunkt in der individuellen Förderung erahnen ließen, während der Projektzeit jedoch die emotional-soziale Komponente deutlicher in den Fokus rückte und die Studierende für ihre pädagogische Einzelfallarbeit systematisch verschiedene alltagsnahe Strategien wählte.

(2) *Ein subjektiver Schlüsselmoment während der Projektlaufzeit:* Nach einem ausführlichen Gespräch über die pädagogische Praxis der individuellen Förderung wurde Sophia nach einem „Schlüsselmoment“ gefragt. Konkret lautete der Impuls: *„Meistens ist es ja so, wenn man an die Zeit zurückdenkt, dass man so eine Situation direkt im Kopf hat, weil die irgendwie besonders schön war, besonders traurig war, besonders schwierig war, besonders lustig war oder wie auch immer. Hast Du so eine Situation, die dir direkt einfällt?“* Noch bevor die Frage zu Ende formuliert ist, beginnt die Studierende bereits mit ihren Ausführungen, bezieht sich zunächst auf das universitäre Begleitseminar und benennt als erstes allgemein den Austausch im Seminar (*„ein nettes Miteinander“*), anschließend die Gruppenzusammensetzung aus alten und neuen Studierenden. Diesen Aspekt beschreibt sie im Folgenden als *„total wertvoll“*: *„Wenn man dahin kommt, man weiß gar nichts und dann fragt man erst mal, wie ist es bei euch so?“ Total spannend irgendwie“*. Daran anschließend nimmt sie Bezug auf die konkreten Inhalte des Seminars und auf die Anschlussfähigkeit an die eigene pädagogische Praxis: *„Wir haben zum Beispiel zum Thema Spielen auch was gemacht. Das war für mich total hilfreich im Endeffekt, weil ich auch viel mit meinem Kind gespielt habe. Wir haben dann auch Spiele ausprobiert, das war total super“*. Resümierend beschreibt die Studierende das universitäre Begleitseminar als für sie *„ganz anders als der Rest meiner Vorlesungen“*. Nachdem die Studierende ihre Ausführungen angeschlossen hatte, wurde die Frage ergänzt: *„Und wenn Du noch mal konkret an die Arbeit mit dem Kind denkst, gibt es da irgendwie so eine Situation, die dir direkt in Erinnerung schießt?“* Deren Intention war, den Blick auch auf die pädagogische Praxis und darin verwurzelte Schlüsselmomente zu richten. In den anschließenden Ausführungen bezieht Sophia sich weniger auf eine konkrete Situation

⁵⁶ Gemeint ist das „explosive Wortspiel – Tick Tack Boom“ von Piatnik.

als vielmehr auf die Beziehung, emotionale und körperliche Reaktion und Wertschätzung, die sie durch das Kind erfahren hat: *„Also im Prinzip, wenn er dann sich immer so gefreut hat, dass man da ist. Also der war wirklich so! ‚Ja, ich lieb’ das, dass Du kommst‘ und er streichelt einem immer über den Rücken und freut sich einfach so, dass man da mit ihm Zeit verbringt. Also das war für mich so WERTSCHÄTZEND irgendwie“*. Diese Wertschätzung übersetzt Sophia für sich als: *„da kriegt man irgendwie was zurück“* und nimmt gleichzeitig Bezug zum Jungen, wenn sie dadurch auch merkt, *„dass es irgendwie ja schon hilft. Also der konnte auch einen total schlechten Tag gehabt haben. Wenn wir dann zusammen in die Lernwerkstatt gegangen sind, ja dann war eigentlich alles gut“*. Dieser beschriebene Schlüsselmoment ist teilweise anschlussfähig an die Falldarstellung von Anna, wenn die emotionale Reaktion des Kindes, die teils auch körperliche Zuwendung übersetzt als Wertschätzung (für die eigene pädagogische Arbeit), als zentrale Erfahrung der Studierenden während des Projektzeit markiert werden.

(3) *Irritationsmoment der pädagogischen Praxis*: Auch im dritten Interview wurde gezielt nach subjektiv irritierenden und unsicheren Momenten gefragt. Die Interviewerin wählte dafür die Formulierung: *„Manchmal gibt es aber ja auch so Situationen für einen selbst. Da weiß man irgendwie gar nicht, was ist jetzt richtig? Was ist falsch? Was soll ich machen? Hast Du so eine Situation vor Augen?“* Ohne Verzögerung bestätigt Sophia die Frage mit „ja“ und skizziert anschließend verschiedene Situationen, in denen primär das emotional-soziale Verhalten des Kindes (zunächst) den Gegenstand bildet, gefolgt von ihrer (darauf folgenden) eigenen Handlungsunsicherheit. Es handelt sich dabei um Situationen, in denen *„er dann halt so ausrastet“*, Situationen in denen *„die Stimmung kippt“* und in denen sie eine *„Abwärtsspirale“* erahnt: *„Und dann fängt er an zu weinen und dann fängt er an zu schreien und ist wütend“*. In solchen Situationen beschreibt Sophia sich als unsicher, denn sie *„weiß [...] dann auch nicht wirklich konkret, was ich machen soll“*. Diese Unsicherheit führt sie weiter in eine Art Ohnmacht, wenn sie ratlos die offene Frage (an sich) richtet: *„wie kann ich ihm jetzt helfen?“*. Die als unsicher und irritierend markierten Momente rahmt sie anschließend im zeitlichen Projektverlauf, wenn sie herausstellt, dass sie anfangs noch dachte: *„Mein Gott, ich bin für dieses Kind jetzt verantwortlich“* und in einer weiteren Passage ergänzt: *„Oh mein Gott, was ist denn jetzt los?“* Aber im Lauf der Projektzeit konnte sie verschiedene professionelle Akteur:innen des Schulalltags beobachten (z. B. verschiedene Lehrkräfte, Schulbegleitung), wie sich diese in solchen Situationen verhalten haben bzw. wie sie mit solchen Situationen umgegangen sind. Durch diese zahlreichen Beobachtungen war es ihr möglich, diesbezüglich eine Sicherheit bzw. ein Repertoire an möglichen Reaktionen aufzubauen. Insgesamt betrachtet sind sowohl inhaltlich als auch unter zeitlichen Aspekten einige Parallelen zwischen den Falldarstellungen von Anna und Sophia zu erkennen. Gewinnt Anna über die eigenen Erfahrungen Sicherheit, sind es bei Sophia vor allem die Beobachtungen, an denen sie sich orientiert und die sie selbst auch als *„Schlüsselmomente“* bezeichnet.

(4) *Fazit zum Projekt „Schule für alle“*: Als letztes wurde auch Sophia gebeten: *„Vielleicht magst Du noch mal so ein kurzes Fazit formulieren und deine Eindrücke bündeln. Was wäre so das Fazit, was Du für Schule für alle formulieren wollen würdest?“* In diesem Fazit bezeichnet Sophia die Verwobenheit von Theorie und Praxis als *„total wertvoll“*. Innerhalb des theoretischen Teils in der Universität sei es neben dem Austausch mit den anderen Studierenden die Möglichkeit, die eigene Praxis zu reflektieren, einzelne Aspekte theoretisch zu vertiefen und die Dozentin immer als Ansprechpartnerin zu haben. Im praktischen Teil in der Schule seien es hingegen die *„ganz vielen Eindrücke aus dem Schulalltag“* gewesen, die Sophia als *„total super“* bezeichnet, sowie die Möglichkeit, das Kind intensiver kennen und verstehen zu lernen: *„Was steckt vielleicht dahinter bei diesem Kind. Was hat er für ein häusliches Umfeld?“*. Insgesamt wird in dem Fazit deutlich,

dass sie sowohl den Blick für das universitäre Begleitseminar als auch für das praktische Feld der Schule öffnet und das Potenzial dieser „Verknüpfung“ sieht. Zudem nimmt sie Möglichkeiten und Chancen für sich selbst wahr, jedoch nicht explizit bezogen auf die eigene pädagogische Praxis und/oder die eigene Professionalisierung. Es ist also eher ein Fazit, in dem metaperspektivisch auf das Projekt und seine Strukturen geblickt wird.

7.2 Perspektiven von Kindern

Die Perspektive der Kinder wird ebenfalls über vier Interviews abgebildet. Das erste Interview schließt unmittelbar an die Erfahrungen von Sophia an und wurde von ihr mit ihrem Projektkind geführt. Der Fokus des Interviews mit Liam liegt auf den konkreten Erfahrungen während der einjährigen Begleitung. Zudem wurde gefragt, was dem Kind besonders in Erinnerung geblieben ist und was ihm mehr oder weniger Freude bereitet hat. Die Erfahrungen der drei weiteren Kinder – Timus, Philip und Melik – wurden aus teilstrukturierten Leitfrageninterviews gewonnen, die nach Beendigung des Projekts von einer Masterstudentin geführt wurden, die selbst nicht am Projekt teilgenommen hat. Die zugrundeliegenden Leitfragen bezogen sich in erster Linie auf die konkreten Aktivitäten, die stattgefunden haben. Darüber hinaus wurde gezielt nach unterschiedlichen Orten der Förderung bzw. Aktivitäten gefragt sowie nach der Beziehung zwischen den Kindern und den Studierenden und der Gestaltung des Abschieds. Ursprünglich wurden insgesamt vier Interviews geführt, in denen identische Leitfragen und vergleichbare Rahmenbedingungen vorlagen. Wie in sozialen Situationen grundsätzlich, aber vor allem auch bei Interviews mit Kindern zu erwarten, fielen die Interviews sehr unterschiedlich aus, sowohl was die inhaltlichen Erläuterungen betrifft als auch den zeitlichen Umfang. Da in einem Interview das Kind fast ausschließlich Ein- bis Zwei-Wort-Antworten formuliert hat, wird dieses für die folgenden Perspektivdarstellungen nicht berücksichtigt. Um einen systematischen Einblick in diese drei Interviews zu bieten und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede über die subjektive Sichtweise der Kinder aufzeigen zu können, findet in Kapitel 7.2.2 bis 7.2.4 eine Orientierung an drei ausgewählten Schwerpunkten statt: (1) Aktivitäten im Projekt (inhaltlich und örtlich), (2) Abschied von der Studierenden bzw. Abschluss des Projekts und (3) der persönliche Lerngewinn. Wie bereits angedeutet, können in den kindlichen Erfahrungen einzelne Schwerpunkte umfangreich dargestellt werden, während andere unbeantwortet bleiben.

7.2.1 Erfahrungen von Liam

Liam ist ein siebenjähriger Junge, der zum Zeitpunkt des Interviews die erste Klasse einer Grundschule besucht. Anders als in den folgenden Interviews wird Liam von seiner *eigenen* Studierenden Sophia befragt. In dem Interview mit Sophia erzählte diese, dass sie Liam an zwei Tagen pro Woche begleitete, an einem Vormittag während der Schulzeit und an einem Nachmittag, an dem sie die Lernwerkstatt der Universität besuchten (Kapitel 7.1.4). Wie sich anhand der Erfahrungen von Liam zeigen wird, beziehen sich all seine Angaben ausschließlich auf den Ort der Lernwerkstatt und die unterschiedlichen Aktivitäten, die dort stattgefunden haben.

Zum Einstieg in das Interview fragt die Studierende Liam: *„Was ist dir besonders in Erinnerung geblieben von unserer Zeit? Und an was erinnerst Du dich genau?“* Auf diese Frage hin benennt der Junge eine Vielzahl an Aktivitäten: das Bombenspiel, mit den Puppen gespielt, das Labyrinth-Spiel, das gemeinsame Malen und Basteln von Flugzeugen und Planeten. Alle Aktivitäten werden von dem Jungen unmittelbar nacheinander benannt, ohne dass sie detaillierter beschrieben und/oder konkretisiert werden. Auf die Frage von Sophia, ob ihm dies gut gefallen hätte,

antwortet der Junge in einer doppelt bestätigenden Form: *„Ja, das hattes gefallen. [...] Das hattes echt gefallen und das war super und toll“*. Auf das Fragependant *„gab es irgendwas was dir nicht so gut gefallen hat?“* antwortet er hingegen mit *„nein“*. Zu einem späteren Zeitpunkt fragt die Studierende Liam: *„Was hat dir denn am meisten Spaß gemacht?“* worauf er antwortet: *„Das Ganze“*. Zum Ende des Interviews fragt Liam Sophia noch, ob sie heute noch in die Lernwerkstatt gehen würden, denn dass *„liebe ich. Gehen wir heute? Hast Du noch so viel Zeit?“*

7.2.2 Erfahrungen von Timur

Im nächsten Interview wird ein Junge befragt, der während der Teilnahme am Projekt die zweite Klasse einer Grundschule besucht. Im Interview erinnert er sich immer wieder an den Besuch der Universität (‚Bunter Nachmittag‘) gemeinsam mit seiner Studentin, berichtet aber auch von anderen Aktivitäten.

(1) *Aktivitäten im Projekt (inhaltlich und örtlich)*: Nach einer kurzen Einleitung in das Interview formuliert die Interviewerin den offenen Impuls: *„Und als erste Frage hätte ich mal: Welches Treffen ist dir denn besonders in Erinnerung geblieben?“* Unmittelbar erinnert sich Timur an den Besuch der Universität (‚Bunter Nachmittag‘). Auf Nachfrage der Interviewerin, was sie dort gemacht hätten, führt der Junge aus: *„Bei Uni haben wir gemalt. Und noch so welche mit so Klötzen oder so eine Steine haben wir so Würfel gemacht. Danach hat so eine Lehrerin uns so einen Blatt und ein paar Stifte, die Lehrerin hat das geschenkt.“* Außerdem erinnert sich Timur an die dort stattgefundenen Vorstellungsrunde und dass jedes Kind erzählen sollte, wie es heißt, welche Klasse und welche Schule es besucht. In diesen Ausführungen benennt Timur auch weitere Namen von Kindern und Studierenden, die ihm – so macht es den Anschein – schon vor dem ‚Bunten Nachmittag‘ bekannt waren und die er dort wieder getroffen hat.

Unabhängig von der ersten Frage erinnert sich Timur noch an weitere Aktivitäten mit der Studierenden, die u. a. im Musikraum seiner Grundschule stattgefunden haben. Dort hätte er mit Bauklötzen seine Familie gebaut. Außerdem hätten sie dort *„gearbeitet, in Deutsch. So ein Spiel, so mit Fragen gestellt“*, ergänzt Timur. Auf weitere Nachfragen fallen ihm noch weitere Aktivitäten ein: *„so Play-Doh spielen, also was am Spielen oder was malen und da was basteln oder Spiele spielen, wie das hier (zeigt auf das Regal im Klassenraum mit Gesellschaftsspielen). Spiele, oder so Mathe machen, wie mal, plus, minus und noch so lernen, Deutsch lesen, ein Bücher lesen, so Armband gebastelt. [...] Und noch was essen, trinken, Wasser trinken und noch kann man auch so, so wie die Lehrer Kaffee trinken oder so Logico⁵⁷ machen“*. Diese unterschiedlichen Aktivitäten hätten aber nicht nur in der Schule, im Musikraum stattgefunden, sondern auch *„woanders“*, so Timur. An einer späteren Stelle äußert der Junge darüber hinaus, dass die Studentin ihn auch zweimal zuhause besucht und ihm dort ein Malbuch geschenkt habe.

(2) *Abschied von der Studierenden – Abschluss des Projekts*: Ohne eine Nachfrage von der Interviewerin thematisiert Timur selbst den Abschied bzw. den Abschluss des Projekts bzw. in diesem Fall eher einen ‚Nicht-Abschied‘, denn in der retrospektiven Wahrnehmung des Jungen fand ein solch versprochener Abschied nicht statt. Die Studentin habe zu Timur gesagt: *„ich muss immer, jetzt muss ich zur Schule, zur Universität gehen, aber ich komme jetzt manchmal“*. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob sie danach noch einmal gekommen sei, antwortet Timur mit *„nein“*. Die ergänzende Nachfrage, ob er sich über einen solchen Besuch gefreut hätte, bestätigt er hingegen mit *„Ja“*.

57 LOGICO ist ein vielseitiges Übungs-Material des Finken-Verlags, bestehend aus Fragekarten und einem festen Rahmen, in dem die Fragekarten mit verschiedenen beweglichen Elementen bearbeitet werden, was durch einen Farbcode auch eine Selbstkontrolle ermöglicht.

(3) *Persönlicher Lerngewinn*: Im Zusammenhang mit der Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Treffen fragt die Studentin Timur auch: „*Wie hast Du dich gefühlt als deine Studentin hier war? Hast Du dich gut gefühlt? Hast Du dich gefreut, wenn sie da war?*“ Timur bestätigt die Frage kurz mit „Ja“, ehe die Studierende weiter fragt: „*Was hat dir besonders geholfen?*“. Den Aspekt des Helfens aufgreifend, aber nicht bezogen auf sich selbst, äußert Timur „*Also bei Spiel hat sie mich geholfen, wie das geht.*“

7.2.3 Erfahrungen von Philip

Als nächstes werden die Erfahrungen zusammenfassend dargestellt, von denen Philip im Interview berichtet. Innerhalb des Interviews geht Philip vermehrt auf die Besuche bei der Studierenden zu Hause ein und dass er dort alleine aber auch gemeinsam mit der Studentin Nintendo spielen konnte.

(1) *Aktivitäten im Projekt (inhaltlich und örtlich)*: Wie auch im vorherigen Interview eröffnet die Interviewerin das Gespräch mit der Frage: „*Welches Treffen ist dir besonders in Erinnerung geblieben? Was hat dir besonders gut gefallen?*“ Philip antwortet, dass er bei seiner Studentin zuhause gewesen sei und dass er dort alleine, aber auch gemeinsam mit der Studierenden „*zocken*“ konnte. In diesen Situationen hätte er sich sehr wohl gefühlt, formuliert er auf Nachfrage der Interviewerin. Außerdem benennt er den Ort der Universität („*Bunter Nachmittag*“) und dass sie dort gemeinsam „*gebastelt und gespielt und Schokolade gegessen*“ hätten. In der Schule hätten sie hingegen „*gelernt und auch gespielt*“, so der Junge. Sie hätten gemeinsam gespielt, aber auch geschrieben, führt er weiter aus, ohne einzelne Inhalte zu konkretisieren. Außerdem habe die Studierende ihn von zu Hause abgeholt, sei allerdings nur im Flur, nicht im Haus gewesen, formuliert Philip. Darüber hinaus seien sie mit dem Bus und der Straßenbahn zu einem Museum gefahren und hätten sich dort „*alte Tiere oder Skelette – keine Ahnung*“ angesehen.

(2) *Abschied von der Studierenden – Abschluss des Projekts*: Anders als im vorangegangenen Interview mit Timur fragt die Interviewerin Philip konkret nach dem Abschied: „*Und hat sich die Studentin auch von dir verabschiedet?*“ Der Junge bestätigt ihre Frage, worauf die Interviewerin ergänzt: „*Habt ihr da was Besonderes gemacht? Erzähl mal, was habt ihr gemacht?*“ Der Junge erzählt, dass sie gemeinsam ein Haus gebaut hätten. Mit Nägeln und Gummibändern hätten sie an diesem gebastelt. An weitere Details könne er sich jedoch nicht mehr erinnern. Auf die Frage, wie Philip sich in der Situation gefühlt habe, äußert er nur kurz „*geht*“.

(3) *Persönlicher Lerngewinn*: Gegen Ende des Interviews fragt die Studentin Philip: „*Wobei hat sie [die Studentin, d. Verf.] dir geholfen?*“ Daraufhin antwortet der Junge: „*Englisch, Mathe oder Hausaufgaben*“. Eine weitere Bezugnahme der Interviewerin auf seine Antworten sowie Fragen nach der inhaltlichen Gestaltung bleiben aus, sodass keine Konkretisierungen folgen können.

7.2.4 Erfahrungen von Melik

Die Perspektive der Kinder abschließend werden Erfahrungen von Melik zusammenfassend dargestellt, die aus dem vierten Interview gewonnen werden konnten. In dem Interview benennt Melik häufig ein Buch, in dem sie gemeinsam gemalt, aber auch Fotos eingeklebt hätten, was er jetzt – bzw. das Malen darin – vermissen würde.

(1) *Aktivitäten im Projekt (inhaltlich und örtlich)*: Nach einer kurzen Einführung in das Interview fragt die Interviewerin Melik: „*Welches Treffen ist dir besonders in Erinnerung geblieben?*“ Er antwortet daraufhin, dass ihm ein Treffen im Sprachunterricht besonders in Erinnerung geblieben sei, bei dem sie mit Bauklötzen „*so Sachen gebaut haben und wir haben so ein Haus gemacht*“. Nach Angaben von Melik fanden alle Aktivitäten in der Schule statt, Besuche von der

Studentin verneint er und auch er habe die Studentin nicht zuhause besucht. Außerdem hätten sie keine Hausaufgaben zusammen gemacht und auch nicht gemeinsam gelesen, so der Junge.

(2) *Abschied von der Studierenden – vom Projekt:* Zum Ende des Interviews fragt die Interviewerin Melik: „Und hat auch ein Abschlusstreffen stattgefunden, wo die Studentin sich dann von dir verabschiedet hat?“ Der Junge antwortet „vielleicht“ und räumt dann ein, dass er es nicht mehr genau weiß.

Vor Beginn der Aufzeichnung – so kann es aus dem Interview gedeutet werden – hat Melik die Interviewerin gefragt, warum die Studentin nicht mehr kommen würde („Und Du hattest vorhin auch noch mich gefragt, warum die Studentinnen nicht mehr kommen, ne?“), diesen Aspekt greift die Interviewerin im Gespräch auf und fragt Melik „Und findest Du das schade, dass die [Studentinnen, d. Verf.] nicht mehr kommen?“, was Melik mit „ja“ bestätigt. Die Interviewerin ergänzt: „Warum findest Du das denn schade?“. Melik antwortet: „Wegen, wir haben tolle Sachen gemacht.“ Bereits an einer früheren Stelle im Gespräch hatte er formuliert, dass er sich gut gefühlt habe, wenn die Studierende da war und dass sie gemeinsam in einem Buch, auf einem Blatt „so Sachen gemalt“ hätten. Auf Nachfragen der Interviewerin wird deutlich, dass dieses Buch bzw. dieses gemeinsam etwas Schönes malen ihm jetzt fehlen würde und ihm das geholfen hätte. In diesem Zusammenhang benennt Melik auch häufig Fotos. Was allerdings deren konkreter Gegenstand ist, von dem der Junge berichtet, wird aus den Interviewpassagen nicht deutlich.⁵⁸

(3) *Persönlicher Lerngewinn:* Es wurden keine expliziten Fragen zu diesem Schwerpunkt formuliert.

7.3 Perspektiven von Lehrkräften

Wie bereits in Kapitel 6 erläutert, nehmen die Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle im Projekt ein – sowohl für die Studierenden als auch für die Kinder und deren Eltern. Die zwei folgenden Perspektiven wurden aus halbstandardisierten Expert:inneninterviews mit Lehrkräften gewonnen, die das Projekt „Schule für alle“ als Mentor:innen begleiteten. Es handelte sich um eine evaluative Befragung (2022), für die sich die Lehrkräfte freiwillig gemeldet hatten. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde darauf geachtet, dass sie zum Befragungszeitpunkt unterschiedlich lang an dem Projekt teilnehmen und dass sie an verschiedenen Grundschulen tätig sind. Ursache für diese Differenzierung war die Intention, Erfahrungen von Lehrer:innen zum Projekt möglichst breit abzubilden. Um im Folgenden aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte einen Einblick in das Projekt „Schule für alle“ zu bieten und in diesem Zusammenhang erfahrungsbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen zu können, werden Ausschnitte aus den Expert:inneninterviews unter fünf inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zusammenfassend dargestellt und über einzelne Interviewpassagen illustriert. Die erste Darstellung bezieht sich auf die individuelle Ausgangssituation des Kindes und die zugrundeliegenden Auswahlkriterien (1). Ein vergleichbarer Schwerpunkt wurde auch bei der Perspektive der Lehramtsstudierenden berücksichtigt, sodass personengruppenspezifische Erfahrungen gewonnen werden konnten. Anschließend wird auf die *vermeintliche* Sonderstellung der Kinder durch die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden eingegangen,⁵⁹ auf die beide Lehrkräfte Bezug nehmen, ohne explizit danach gefragt zu werden (2). Folgend wird

58 Angenommen wird, dass hier das sogenannte „Ich-Buch“ gemeint ist, welches häufig von den Studierenden in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern gemeinsam erstellt wird, und in das Fotos als Erinnerung geklebt werden.

59 Dieser Aspekt erweist sich insofern als besonders relevant, weil gerade die vermeintliche Sonderstellung der Kinder, durch die Teilnahme an Schüler:innenhilfeprojekten, auch kritisch gesehen wird, worauf u. a. in Kapitel 6.2 unter dem Stichwort Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma eingegangen wurde.

aus der subjektiven Sichtweise der Lehrkräfte heraus die Zusammenarbeit mit den Studierenden dargestellt (3) sowie ihr eigener Aufwand beschrieben (4), den sie teilweise unmittelbar über den Mehrwert revidieren, den sie selbst im Projekt „Schule für alle“ sehen (5).

7.3.1 Erfahrungen von Frau Schmidt

Frau Schmidt begleitet das Projekt „Schule für alle“ seit knapp zwei Jahren. Während des Interviews schildert die Grundschullehrerin ihre Erfahrungen primär aus einer situationsgebundenen Perspektive, in der sie vor allem immer wieder Argumente und Potenziale für die teilnehmenden Schüler:innen betont, die sie sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich verortet. Eine wesentliche Chance des Projekts sieht sie in der individuellen Einzelförderung und der kontinuierlichen 1:1 Betreuung, weil darüber *„ein Sehen und gesehen werden“* von persönlichen wie schulbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht werden kann, das andernfalls gerade im schulischen Alltag teilweise untergehen kann. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von einem *„positiven Benefit“* für die Schüler:innen, weil sie die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden als hilfreich und stärkend und ebenso förderlich für die Lernfreude und -motivation der Schüler:innen empfindet. Überwiegend positiv beschreibt Frau Schmidt die einzelnen Projektbausteine von „Schule für alle“, sodass sie kaum Kritik oder Veränderungspotenziale benennt. Hierzu nennt sie einzig den Wunsch, die Praxisphase der Studierenden zu verlängern, um den Kindern noch mehr Kontinuität bieten zu können.

(1) *Ausgangssituation der Kinder und Kriterien für die Auswahl:* Kurz nach dem Beginn des Interviews wurde Frau Schmidt gebeten: *„Können Sie mir erläutern, wie die Auswahl der Schüler:innen abläuft?“* In diesem Zusammenhang wurde auch explizit nach spezifischen Auswahlkriterien gefragt. Frau Schmidt stellt vorweg klar, dass sie an einer Grundschule in einem *„Brennpunktgebiet“* tätig sei, die von *„vielen Kindern mit besonderem Bedarf“* besucht werde. Sie betont, dass sich dieser besondere Bedarf nicht explizit als sonderpädagogischer Förderbedarf beschreiben lasse, sondern es Kinder aus *„bildungsfernen Schichten“* sein, bei denen u. a. sprachliche Schwierigkeiten sowie soziokulturelle Unterschiede vorliegen würden. Weiter stellt Frau Schmidt heraus, dass es nicht nur um das Lernen in einem vermeintlich engen schulischen Sinne gehe, sondern *„letztlich“* auch um (bildungsbezogene) Anregungen im Nachmittagsbereich. Denn, so berichtet sie weiter, bei vielen Kindern finde am Nachmittag sowie am Wochenende und gleichermaßen in den Ferien *„dann nicht mehr viel anderes statt“*. Diese anregungsarme Freizeitgestaltung wirke dann wiederum auch auf den schulischen Bereich, wenn die Kinder bspw. mit Inhalten im Sachunterricht *„noch gar nicht viel anfangen können“*, weil mitunter grundlegende *„Begriffe fehlen“*. Vor diesem Hintergrund habe sie *„hier geschrien“*, als sie von freien Kapazitäten im Projekt „Schule für alle“ erfuhr. Weil bei vielen Kindern an ihrer Schule ein *„ganz, ganz großer Bedarf“* sei, versuche Frau Schmidt, *„an vielen Stellen [...] Unterstützung zu bekommen, auch in verschiedenen Arten von Lernförderung, über BuT [= Leistung für Bildung und Teilhabe] zum Beispiel“*. Ausgehend von den vorhandenen Programmen und Projekten an der Schule sowie unter Berücksichtigung von potenziellen Unterstützungsmöglichkeiten und Lernförderprogrammen entscheidet sich Frau Schmidt für die Auswahl eines Kindes: *„wem tut es gut, so gesehen zu werden. Und zwar gesehen werden einmal in der Persönlichkeit, aber auch gesehen werden in den Dingen, die ich kann oder aber eben auch nicht kann. Und dann nicht mitbringen kann.“* Im Prozess des persönlichen Abwägens (*„wer darf es vielleicht kriegen so, wer braucht's vielleicht sehr besonders“*) berücksichtigt die Lehrerin auch das (unmittelbare) soziale Umfeld des Kindes (*„wo sind da Familien vielleicht, die selber gut unterstützen können“* oder *„wer kriegt Anregung durch Tante XY“*). Insgesamt wird deutlich, dass Frau Schmidt bei der Auswahl

der teilnehmenden Schüler:innen einen weiten Blick einnimmt, wenn sie sowohl die schulische als auch die familiäre Ausgangssituation der Kinder berücksichtigt. Gleichzeitig wird ebenso deutlich, dass bereits verschiedene (schulspezifische) Angebote vorhanden sind und darüber hinaus weitere Ressourcen außerschulisch gewonnen werden können, sodass Entscheidungen auch vor dem Hintergrund der „projektlosen“ (im überspitzten Sinne von „wer hat noch nicht“) getroffen werden.

(2) *Vermeintliche Sonderstellung der Kinder durch die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden:* Im Leitfaden des Interviews ist keine Frage enthalten, die explizit auf eine Markierung der Kinder abzielt, die von der Teilnahme am Projekt „Schule für alle“ ausgehen könnten. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob „Grenzen oder Stolpersteine im Hinblick auf das Projekt oder auf die Beteiligung“ bestehen würden, antwortet Frau Schmidt zögernd: „eher nicht, würde ich sagen.“ Sie vertritt ihre Aussage zunächst vor dem Hintergrund, dass es für die Kinder nie zu einer „Sonder-Einzelstellung“ komme, gerade weil so viele unterschiedliche Forder- und Fördermaßnahmen an ihrer Schule liefen, sodass fast alle Kinder in verschiedene Projekte involviert seien. Die Kinder kennen das: „*der eine macht mal dies, der andere macht mal das.*“ Auch den zeitlichen Faktor im Alltag bezeichnet die Grundschullehrerin als unproblematisch für die Kinder. Ganz im Gegenteil, viele Kinder seien auch am späteren Nachmittag noch sehr motiviert, sodass sie die individuelle Förderung durch die Studierenden nicht als Stolperstein ansehe.

(3) *Zusammenarbeit mit den Studierenden:* Während des Interviews wurde die Lehrerin explizit gebeten, auf die Zusammenarbeit mit den Studierenden einzugehen und von ihren Erfahrungen ausführlich zu berichten („*Können Sie auf diese Zusammenarbeit mit den Studierenden nochmal genauer eingehen, so berichten, welche Erfahrungen aus dieser Zusammenarbeit resultieren, für Sie jetzt.*“). In ihren Ausführungen betont Frau Schmidt zwei Aspekte. Zunächst argumentiert sie, dass es zum einen „*ein bisschen was zu tun [hat] natürlich mit dem Menschen selber.*“ In dieser Argumentation wird vor allem die Beziehung als ausschlaggebend für die Zusammenarbeit gesehen. Frau Schmidt erinnert sich konkret an eine Studentin, der sie „*auch persönlich sehr nah*“ war, mit der sie „*immer nochmal am Rande über Dinge gesprochen hat.*“ Zwischenmenschliche Aspekte bestimmten in diesem Fall die Zusammenarbeit entscheidend mit. Zum anderen sind es aber auch die „*Bedürfnisse des Kindes*“ und in diesem Zusammenhang die Gestaltung der pädagogischen Einzelfallarbeit der Studierenden, die nach ihrer Meinung Einfluss auf die Zusammenarbeit mit der Studierenden nehmen. Arbeitet eine Studierende bspw. eher außerhalb des Unterrichts und ist deswegen während der Schulzeit nicht anwesend, dann ist der Kontakt häufig „*nicht ganz so eng. Da merke ich schon einen Unterschied einfach auch so im Austausch miteinander*“, führt Frau Schmidt aus. Insgesamt berichtet sie von einem „*guten Miteinander*“ und dass sie „*gut zusammenarbeiten*“ könnten. Der Austausch zwischen der Lehrerin und den Studierenden finde, wie bereits beschrieben, teilweise in geplanten wie spontanen Gesprächen im schulischen Alltag statt, teilweise aber auch per Videokonferenzen (besonders während des Corona-Lockdowns) oder über digitale Messenger-Dienste.

(4) *Subjektiv wahrgenommener zeitlicher Aufwand:* Zum Ende des Interviews wurden die Lehrkräfte nach dem zeitlichen Aufwand gefragt („*Ist die Teilnahme am Projekt für Sie ein großer zeitlicher Aufwand?*“). Subjektiv bezeichnet Frau Schmidt den zeitlichen Aufwand als „*durchaus angemessen*“, wobei sie den Arbeitsaufwand in der Chronologie des Projekts unterschiedlich bewertet, weil der Projektstart teilweise parallel zum Schuljahr liegen kann. Dies ist eine Zeit, in der „*ganz viele Sachen*“ anstehen und wo „*viele Projekte eingestimmt werden*“, eine Phase im Schulalltag, in der vieles zusammenkomme, so Frau Schmidt. Im weiteren Schulalltag entzerre sich dann diese Ballung; auch das Projekt „Schule für alle“ laufe an und benötige weniger Auf-

merksamkeit, zumal die Elternarbeit parallel stattfinde. In Anbetracht dessen resümiert Frau Schmidt: *„Insgesamt finde ich das schon [angemessen]. Das steht deutlich im Ermessen.“*

(5) *Mehrwert des Projekts „Schule für alle“:* Während des Interviews wurde Frau Schmidt an unterschiedlichen Stellen nach dem Mehrwert des Projekts gefragt – sowohl explizit für die Personengruppe der Kinder als auch für die eigene Person. Eine besondere Chance für die teilnehmenden Kinder sieht sie in der „Einzelförderung“, weil hier auf einer fachlichen Ebene nochmals ganz gezielt einzelne Bereiche gefordert und gefördert werden können, die möglicherweise gar nicht mehr im aktuellen Unterrichtsgeschehen besprochen werden, sprich eine nachbereitende Einzelförderung. Aber auch eine gezielte Vorbereitung auf anstehende Klassenarbeiten oder Lernstandserhebungen könne über die pädagogische Arbeit der Studierenden gesichert werden. In ihren weiteren Ausführungen hebt Frau Schmidt dann hervor, dass es neben der fachlichen Einzelförderung vor allem auch die sozial-emotionale Unterstützung sei, die sie als Mehrwert für die teilnehmenden Kinder wahrnimmt: *„Dieses Sehen. Ich sehe dich einfach. Das tut diesen Kindern so gut.“* Die Grundschullehrerin beschreibt bildlich, wie die Kinder aufgehen – *„wie eine Blume einfach.“* Davon ausgehend erläutert sie eine wechselseitige Win-Win-Situation zwischen den teilnehmenden Kindern und ihr bzw. ihrer pädagogischen Arbeit, die durch die Einzelfallarbeit der Studierenden ermöglicht werde. Wenn beispielsweise eine konkrete Schülerin über die „Einzelförderung“ einen „positiven Benefit zieht“, da sie *„jetzt wieder mehr Lernfreude hat und motivierter“* ist, falle es Frau Schmidt wiederum *„natürlich auch leichter [...] sie [wieder] zu beschulen.“* Und weil Frau Schmidt über die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden die Sicherheit hat, dass die *„Mäuslein einzeln“* gesehen und gefördert werden, müsse sie sich weniger sorgen: *„ich habe so ein bisschen das Gefühl: Okay, da ist jetzt noch jemand mit im Boot, als Unterstützer einfach. Da kann ich da an der Stelle ein bisschen lockerlassen und vertrauen.“*

Insgesamt wird hier ein wechselseitiger und zirkulärer Prozess deutlich: Der Mehrwert des Projekts konzentriert sich in dieser Patenschaftskonstellation auf die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden. Frau Schmidt beobachtet eine fachliche Förderung und emotional-soziale Unterstützung der Schüler:in, die gleichzeitig sowohl zu einer fachlichen als auch zu einer emotionalen Entlastung bei ihr selbst führt.

7.3.2 Erfahrungen von Herrn Müller

Herr Müller begleitet das Projekt „Schule für alle“ bereits seit knapp 20 Jahren. Entsprechend vielfältig beschreibt er seine Eindrücke und Erfahrungen zum Projekt, die er auf Grundlage von verschiedenen Beispielen darlegen kann. Während des Interviews betont Herr Müller an unterschiedlichen Stellen immer wieder, dass er im Lauf der Zeit seine (persönlichen) Kriterien hinsichtlich der teilnehmenden Schüler:innen modifiziert habe. Stand zunächst (ausschließlich) der Bedarf des Kindes im Vordergrund, sind mittlerweile die (zu erwartende) Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft der Eltern sowie die (professionellen) Möglichkeiten der Lehramtsstudierenden zentrale Kriterien seiner Auswahl. Chancen und Potenziale sieht Herr Müller vor allem in der individuellen Einzelförderung des Kindes sowie in der Möglichkeit, Kontakte zu anderen Personen, auch außerhalb des eigenen Kulturkreises aufzubauen. Herr Müller berichtet nicht nur von Chancen für das Kind, sondern sieht auch Synergieeffekte, von denen alle Beteiligten profitieren können. Im Unterschied zu Frau Schmidt berichtet Herr Müller durchaus von Schwierigkeiten und Stolpersteinen für verschiedene Personengruppen.

(1) *Ausgangssituation der Kinder und Kriterien für die Teilnahme:* Am Anfang des Interviews wurde Herr Müller gebeten: *„Können Sie mir erläutern, wie die Auswahl der Schüler:innen abläuft?“*. Herr Müller antwortet einleitend: *„Das hängt immer ein bisschen davon ab, wo die*

Klasse gerade steht.“ Aktuell nehme ein Junge aus seiner vierten Klasse am Projekt teil, der seiner „Meinung nach vom Potenzial her eine Realschulempfehlung bekommen könnte.“ Seine Idee sei es, über die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden (auch) einen schulischen Fokus zu setzen, „dass man den wirklich zur Realschule hinbekommt.“ Die Familie des Jungen sei „ziemlich groß“, so Herr Müller weiter. Seiner Meinung nach sei die Familie mit den „vielen Kindern [...] ziemlich überfordert“, weil von den fünf Kindern zwei einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hätten, die „auch wirklich schwierig“ seien. Der Junge hingegen „fällt da so ein bisschen aus dem Rahmen. Und dem können die nicht unbedingt immer so bieten, was er braucht. Und der braucht ganz viel Zuspruch, der braucht viel Ermutigung und der braucht auch Zeit mal, wo er gesehen wird.“

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde Herr Müller gefragt: „Gibt es für Sie spezifische Kriterien für die Auswahl der Schüler:innen?“. Daraufhin berichtet er im Rahmen seiner knapp zwanzigjährigen Erfahrung von veränderten Kriterien. Am Anfang seiner Projektzeit hatte er den Eindruck, dass das Projekt primär Kinder adressiere, die keine gesellschaftliche Teilhabe hätten, die kaum kulturelle Einrichtungen und Freizeitmöglichkeiten der Stadt kennen würden. Dies war zu Beginn sein Fokus, mittlerweile habe sich dies jedoch etwas verlagert, berichtet er. Früher habe er durchaus „wirklich schwierige Kinder ausgewählt, mit schwierigen Elternhäusern“ mit der Intention, dass die Kinder im besonderen Maße von dem Projekt profitieren könnten. Allerdings zeigte sich, dass die Eltern teilweise nicht kooperierten und sich mitunter „dagegen gewehrt haben“, sodass es zu Enttäuschungen und Überforderungen der Studierenden kam. Deswegen wählt er „mittlerweile eher Kinder aus, die wirklich klassisch schulische Dinge brauchen. Beziehungsweise wo ich weiß, die Eltern wollen, können aber aus sprachlichen Gründen vielleicht nicht in der Stadt viel zeigen, viel erklären.“

Anders als Frau Schmidt setzt Herr Müller einen deutlich stärker schulbezogenen Schwerpunkt bei der Auswahl der Kinder, wobei auch er schulübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten sieht, wenn bei der aktuellen Patenschaft beispielsweise leitend war, dass der Junge „ganz viel Zuspruch [braucht], der braucht viel Ermutigung und der braucht auch Zeit mal, wo er gesehen wird.“ Neben der individuellen Ausgangssituation des Kindes berücksichtigt Herr Müller auch potenzielle Schwierigkeiten in der Kooperation mit den Eltern, sodass er die Auswahl auch im Sinne der Studierenden trifft, um diese nicht zu enttäuschen oder zu überfordern.

(2) *Vermeintliche Sonderstellung der Kinder durch die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden:* Auch Herr Müller greift (indirekt) die vermeintliche Sonderstellung der Kinder auf. Im Kontext der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und Eltern bei der Auswahl führt er aus, dass vielen Kindern das Projekt „Schule für alle“ bereits bekannt sei. Diese konnten andere Kinder beobachten, die regelmäßig von Studierenden begleitet und unterstützt wurden, „und wünschen sich das dann auch speziell.“ Gleichzeitig sind es auch die Eltern, die von dem Projekt gehört haben und ihr eigenes Kind für die Teilnahme vorschlagen möchten. Bei Elternsprechtagen hätten Eltern schon gefragt: „Können wir nicht auch eine Studentin haben?“, so Herr Müller.

(3) *Zusammenarbeit mit den Studierenden:* Auch Herr Müller wurde nach der Zusammenarbeit mit den Lehramtsstudierenden und seinen persönlichen Erfahrungen gefragt: „Welche Erfahrungen resultieren aus der Zusammenarbeit mit den Studierenden mit Blick auf das gesamte Projekt?“. Auf diese Frage schickt der Grundschullehrer einleitend voraus: „So viel Arbeit ist das ja auch nicht.“ In seinen Ausführungen bezieht er sich vor allem auf das Erstgespräch und folgende „kurze Gespräche“. Insgesamt beschreibt er die Zusammenarbeit mit den Studierenden als „Selbstläufer“, ohne die konkrete Zusammenarbeit auszuführen. In diesem Zusammenhang berichtet Herr Müller auch von Schwierigkeiten, die nach seiner Darstellung weniger in der eigentlichen Zusammen-

arbeit mit den Studierenden ruhen als vielmehr in der Weitergabe von Informationen: *„Was oft schwierig ist für die Studentinnen [...], wenn ein Kind nicht da ist. Dann vergessen wir oft, das abzusagen. Das ist eigentlich die größte Schwierigkeit an dem Projekt. Dass man irgendwie noch auf dem Schirm hat, wann kommt jetzt nochmal die Person. [...] Dann ist es mir auch schon häufiger passiert, dass dann da plötzlich jemand in der Tür stand und ‚nein, da habe ich vergessen abzusagen!‘. [...] Das ist blöd, ne.“* Abgesehen von den Schwierigkeiten auf schulorganisatorischer Ebene beschreibt er seine jahrlange Zusammenarbeit mit den Studierenden insgesamt als *„reibungslos“*.

(4) *Subjektiv wahrgenommener zeitlicher Aufwand:* Auch Herr Müller wurde zum Ende des Interviews gefragt: *„im Hinblick auf die Zeit: Ist die Teilnahme für Sie irgendwie ein großer zeitlicher Aufwand? Oder gleicht sich das sozusagen durch diese Entlastung aus?“* Herr Müller bestätigt diese Fragen über: *„Ja, absolut. Das gleicht, also das ist auf jeden Fall ein Gewinn.“* In seiner subjektiven Wahrnehmung *„ist das ja auch nicht so viel Arbeit“*. Für ihn sind es kurze Gespräche, die er gut im Arbeitsalltag integrieren kann, ohne dass es eines großen Aufwands bedarf. Er spricht in diesem Zusammenhang – nach knapp zwanzig Jahren Projekterfahrung – von einem *„Selbstläufer“*. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview führt er hierzu ergänzend aus, dass es gerade das niedrigschwellige Format sei, das ihn in besonderer Weise anspricht: *„ich finde bei diesem Projekt so super, dass das einfach so ein ganz niederschwelliges äh gewinnbringendes Projekt ist. Das find' ich klasse. Ist wirklich ganz klasse organisiert, ich finde es gut.“*

(5) *Mehrwert des Projekts „Schule für alle“:* Im Lauf des Interviews wurde Herr Müller an unterschiedlichen Stellen nach dem Mehrwert des Projekts „Schule für alle“ gefragt, den er für die einzelnen Personengruppen sieht. Herr Müller sieht ihn vor allem in der individuellen Förderung durch die Studierenden, weil über diese *„Einzelübungsmöglichkeiten“* vorliegenden *„schulischen Defiziten“* gezielt begegnet werden könne. Die Erfolge könne er im Sinne einer positiven Leistungsveränderung deutlich im Unterricht wahrnehmen. Aber auch außerunterrichtliche Aspekte hebt er hervor, wenn es bspw. um die Stärkung des Selbstwertgefühls der teilnehmenden Kinder geht: *„Versagens-Erfahrungen“* über authentisches Lob von kleinen Zielen und positiver Verstärkung aufzufangen und darüber auch schulbezogene Ängste aufzulösen. Seinem Verständnis nach können die Studierenden über die intensive Einzelbetreuung zu einer vertrauten Person für das Kind werden, außerhalb *„dieses Viertels“* und der eigenen *„Bildungsschicht“*. Eine verlässliche (Bezugs-)Person an der Seite zu wissen, eine *„emotionale Stärkung“* zu erfahren und darüber *„noch ein bisschen mehr an die deutsche Kultur“* herangeführt zu werden, beschreibt Herr Müller als eine gewinnbringende Chance für die teilnehmenden Kinder.

Zuletzt fragt die Interviewerin: *„Gibt es noch etwas, was Ihnen im Hinblick auf das Projekt besonders am Herzen liegt und durch die Fragen, die ich Ihnen jetzt gerade gestellt habe, vielleicht noch nicht, ja, zum Ausdruck gekommen ist?“* Herr Müller bestätigt diese Lücke und benennt neben der positiv wahrgenommenen Kommunikation und Kooperation mit der Projektleitung auch den Mehrwert, den er für die Studierenden sieht: *„den Praxisbezug“*. Seinem Verständnis nach ist *„das für die Studierenden ja auch eine Möglichkeit, in Schule reinzukommen. Die man ja sonst vielleicht nicht hatte“*. Diesen projektspezifischen Praxisbezug findet er *„auch klasse [...] richtig gut“*.

Den Mehrwert des Projekts für sich selbst beschreibt er als ein *„ganz großes Feld“* und geht in diesem Zusammenhang näher auf einzelne Aspekte ein. Er formuliert aus seinem subjektiven Empfinden heraus zunächst die Selbstverständlichkeit, (*„natürlich“*) seine *„Arbeit besser verrichten zu können.“* Im Schulalltag habe er oft das Gefühl: *„Mensch, da müsste man dem Kind das und das bieten und wie krieg ich das hin.“* Für ihn stellt das Projekt bzw. die pädagogische Arbeit der Studierenden somit (auch) eine Entlastung im beruflichen Alltag dar, weil er diesen Anspruch ein Stück weit an die Studierenden abgeben kann. Konkret sieht er die Einzelfallar-

beit der Studierenden als „*Werkzeug, was man da dann ansetzen kann oder was man nutzen kann für dieses Kind*“. Darüber hinaus beschreibt Herr Müller diagnostische und didaktische Materialien, die die Studierenden z. B. aus der Lernwerkstatt mitbringen, als interessant für die eigene pädagogische und fachliche Arbeit. An späterer Stelle relativiert er diesen Mehrwert allerdings, wenn er formuliert: Das „*würde ich jetzt nicht so hoch hängen*.“

Insgesamt wird deutlich, dass Herr Müller den Mehrwert des Projekts „Schule für alle“ für jede einzelne Personengruppe ausdrücklich benennt und metaperspektivisch auch Synergieeffekte wahrnimmt. Auch wenn er die einzelnen Synergien nicht in einer expliziten Form erläutert, geht er auf positive Dynamiken ein: „*Also sehr positive. Das ist für alle Beteiligten gut. Das ist für die Studentinnen gut. Für mich ist es gut, einfach so auch ein bisschen in Bildungswesen zu sein. Für die Kinder ist es perfekt. Also perfekt ist zu viel, aber es ist super. Also profitieren alle*.“

7.4 Perspektive der ehemaligen Studentin Nikola Meinholz

Nikola Meinholz hat von 2000 bis 2001 am Projekt teilgenommen und ist seit vielen Jahren als Lehrerin an verschiedenen Bielefelder Grundschulen tätig. Ihre Erfahrungen und Perspektiven sollen im Folgenden ermöglichen, neben der situativen Bedeutung der Teilnahme am Projekt „Schule für alle“ in einer Retrospektive gleichzeitig eine langfristige Sichtweise darzulegen.

In einem Gespräch blicken die ehemalige Projektleiterin Brigitte Kottmann (BK) und Nikola Meinholz (NM) gemeinsam auf das Projekt, die stattgefundene Förderung, die konkrete Lern- und Lebenssituation und den über das Projekt hinausgehenden Kontakt zu dem damals betreuten Jungen zurück. Nikola Meinholz berichtet auf der einen Seite von Erfahrungen, die als projekttypisch gedeutet werden können, wenn es bspw. um ihre subjektive Sichtweise als damalige Studentin geht. Auf der anderen Seite ist die Patenschaft zwischen Nikola Meinholz und dem Schüler Peter ebenso außergewöhnlich, da sie sich durch eine besondere Vertrauensbasis, Intensität und langfristige Begleitung auszeichnet, die weit über das erforderte Maß des Projekts hinaus reicht und in besonderem Maße zeigt, wie stark Peters Bildungskarriere durch die Projektteilnahme beeinflusst werden konnte. In Anbetracht dessen wird dieses Interview als besonders gewinnbringend für die vorliegende Veröffentlichung eingeschätzt, sodass im Folgenden die gesamte Transkription wiedergegeben wird.⁶⁰

BK: Ich freue mich besonders, dass Nikola Meinholz heute gekommen ist. Nikola Meinholz ist Grundschullehrerin in Bielefeld und ehemalige Teilnehmerin vom Projekt *Schule für alle*. Kannst Du nochmal so von Anfang an erzählen, wie am Anfang deine erste Begegnung mit dem Kind war und wie es dann so weitergegangen ist?

NM: Ja. Meine erste Begegnung mit dem Kind hatte ich an dem Wohnort des Kindes. Also ich bin mit meinem Fahrrad damals zu der Familie gefahren. Das weiß ich noch sehr genau, wie das stattgefunden hat, weil es mich auch sehr beeindruckt hat. Ich kam dort an und mich empfingen sehr, sehr viele Kinder, sie winkten aus allen Fernstern dieses Hauses. Die Mutter stand schon vor der Tür. Und ich wusste, da ich gewisse Rahmendaten schon kannte, dass ich dort wohl richtig sein müsste. Und es stellte sich dann auch heraus, dass es genau die Familie war, die ich besuchen wollte. Und dann habe ich an dem Tag die Familie zum ersten Mal kennengelernt und auch den Jungen kennengelernt und erfahren, dass die Familie insgesamt 15 Kinder hat. Und, ja, noch eine gewisse Skepsis auch gegenüber dem Projekt innehatte. Also die Eltern hatten noch nicht unterschrieben, dass diese Förderung stattfinden sollte, weil sie mich zunächst erst einmal kennenlernen wollten.

60 Das Interview wurde im Rahmen des Projekts Bi^{Professional} aufgezeichnet und kann auf der Projekthomepage vollständig eingesehen werden: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_3a.xml/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-1-formate-kritischer-p/tm_3a.xml/).

BK: Und wie war dann das Kennenlernen?

NM: Das Kennenlernen war sehr herzlich. Also die gesamte Familie hatte sich wirklich im Wohnzimmer versammelt, das passte so gerade, da auch gar nicht so viele Sitzgelegenheiten da waren. Und ich wurde von allen gründlich in Augenschein genommen. Und der Junge Peter, der dazwischen saß, kam noch gar nicht zum Zuge. Und, ja, die Familie hat mich damals reichlich mit Getränken und Kuchen versorgt.

BK: Und wie waren deine ersten Eindrücke von Peter?

NM: Also, die ersten Eindrücke waren, dass er wirklich sehr, sehr schüchtern war und sehr zurückhaltend und sehr unsicher und, ja, auch gar nicht wusste, was auf ihn zukam. Also er hatte jetzt so eine besondere Stellung in der Familie dadurch, dass er nicht nur an diesem Tag, sondern auch in Zukunft an sehr vielen Tagen, Besuch bekommen würde von mir. Sonst war nicht so viel Besuch dort im Hause. Ja und dementsprechend war er doch sehr zurückhaltend noch an dem Tag.

BK: Und wie hast Du dann die Lehrerinnen kennengelernt?

NM: Also, erst habe ich den Jungen kennengelernt und dann haben wir irgendwann ein Treffen in der Schule vereinbart und dort habe ich dann seine Lehrerin kennengelernt, die mir auch sehr eindringlich vermittelte, dass Peter genau der richtige für diese – dieses Projekt sei, weil er zum einen sehr wissbegierig war und sehr gerne lernte und auch die Familie so den Eindruck machte, sehr zuverlässig zu sein und dementsprechend auch Unterstützung bieten konnte.

BK: Und kannst Du beschreiben, wie es dann so weitergegangen ist, die Arbeit im Projekt oder der Kontakt?

NM: Ja, also das war insgesamt ein Prozess, der sich so sehr langsam entwickelt hat. Ich kann mich gut daran erinnern, dass zu Beginn des Projektes eigentlich nur die Beziehungsarbeit zu Peter im Vordergrund stand. Also, wir haben uns zunächst häufig getroffen und Ausflüge unternommen. Also wir sind eben auch in den Tierpark gefahren, sind zur Sparrenburg gefahren und haben andere Dinge unternommen, weil er Bielefeld auch eigentlich gar nicht kannte. Und im Laufe dieser Treffen haben wir uns einfach besser kennengelernt und das zeigte sich vor allem darin, dass er immer mehr aus sich 'rausgekommen ist und immer mehr gesprochen hat und erzählt hat. Und wir haben häufig diesen praktischen Teil dann zum Anlass genommen, um daran hinterher auch eben in seinen Bereichen zu arbeiten, wo die Förderung eben vonnöten war, das war vor allem der sprachliche Bereich, später auch der mathematische Bereich. Aber das haben wir quasi immer so als Aufhänger genommen und dann daran weitergearbeitet. Also in dem ersten Teil des Projektes war es so, dass wir erstmal mit den Dingen auch viel befasst waren, die er aus der Schule mitbrachte. Das hatte sich dann irgendwann verändert, da er dann mehr in diese Hausaufgabenbetreuung gehen konnte auch und wir eigentlich an *unseren* Sachen arbeiten konnten. Ich hatte damals über eine Sprachentwicklungsdiagnostik ziemlich genau erfahren, an welcher Stelle er so stand und welche Bereiche gefördert werden mussten und wir haben dann diese Ausflüge genutzt, um darüber dann was zu schreiben, freie Texte zu schreiben. Wir haben aber auch im Bereich Rechtschreibung intensiv gearbeitet, aber auch im Bereich Grammatik. Und dann immer meistens inhaltlich angebunden an diese Ausflüge, die wir gemacht haben, ja.

BK: Toll. Und wie hast Du ihn dann erlebt und eingeschätzt während dieser Treffen?

NM: Ja, zunehmend selbstbewusster und er war halt immer sehr begeistert und sehr lernwillig. Also er war immer bereit oder immer, ja interessiert an den Dingen, die ich entweder mitbrachte oder die er schon mitbrachte. Und das besondere war einfach, dass er ja sehr, sehr viele Negativ-Erlebnisse in der Schule hatte. Also es war eigentlich nie so, im dritten Schuljahr wurde das ganz massiv, dass er nie eine gute Note mit nach Hause brachte und der Druck immer größer wurde, von zuhause auch größer wurde, an mich größer wurde, weil man eben die Veränderung in den Noten so nicht sah. Und trotzdem hat er seine Fortschritte gemacht in der Zeit. Später wurde das dann auch deutlicher. Aber ich fand das so bemerkenswert damals, dass er trotz dieser vielen kleinen Niederlagen, die er gegenüber seinen Mitschülern sichtbar erleiden musste, immer noch motiviert war und weiter machen wollte. Und in dem Moment war mir sehr klar, dass genau dieser Junge goldrichtig für das Projekt war.

- BK: Ja, ok. Und was würdest Du sagen, was waren so deine größten Erfolge und was waren auch die größten Erfolge von ihm dann?
- NM: Sein größter Erfolg ist gewesen, dass er durch seine Beharrlichkeit im Prinzip seinen schulischen Weg so weitergehen konnte, wie er sich das gewünscht hat. Also, am Ende des dritten Schuljahres gab es eine Phase, in der ein AO-SF [= Ausbildungsordnung Sonderpädagogischer Förderung] heute, ich glaube damals hieß es noch VO-SF [= Verordnung über Sonderpädagogische Förderung], drohte, also das Verfahren zur Einleitung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, ob der besteht. Und dieses Verfahren wurde eingeleitet und auch die Sonderpädagogin sprach sich damals dafür aus, dass Peter zur Förderschule für Lernbehinderte gehen sollte. Und ja, er wollte es partout nicht. Er hatte auch wirklich Angst davor. Und ich habe damals die große Schwester und die Mutter zum Schulrat begleitet. Der wollte nochmal ein Gespräch führen, nachdem sich die Eltern geweigert hatten, das Formular zu unterschreiben – das Dokument. Und dort konnten wir dann ziemlich gut darauf hinwirken, dass nochmal so ein Aufschub gegeben wurde von zehn Wochen. Und am Ende konnte er dann in der Grundschule bleiben. Und hat dann im vierten Schuljahr tatsächlich auch seine Noten verbessern können. Sodass er hinterher auch gar nicht auf der Kippe stand, dass ein Jahr wiederholt werden müsste. Sondern er ist dann da durch diese Grundschule gegangen. Und ich finde, das hat er großartig gemacht.
- BK: Das ist auch einfach ein ganz, ganz riesiger Erfolg. Jetzt bei eurem Verhältnis, bei eurer Beziehung zueinander, könntest Du die auch beschreiben?
- NM: Ja, ich hatte so im Laufe der Jahre den Eindruck, dass ich immer mehr zum Ratgeber wurde für ihn, weil ich viele Informationen bereithalten konnte, die seine Eltern ihm so nicht geben konnten, weil sie einfach dieses Schulsystem nicht kannten und auch nicht den Bildungsweg hier genauer kannten. Die Eltern waren beide Analphabeten. Und dazu muss ich sagen, dass diese gesamte Betreuung sich tatsächlich dann eher über zehn Jahre erstreckte. Und im Laufe dieser zehn Jahre eben die Beratung auch viel dahin ging, dass Entscheidungen getroffen werden mussten auf seinem Lebensweg. Ob er zur Gesamtschule geht und zu welcher Gesamtschule er geht? Was er dort macht? Wie er sich vertiefen will? Bis hin zu: Welche Leistungskurse wähle ich dann später zum Abitur hin? Das waren häufig so die Fragen, wo er mich dann zu Rate gezogen hat oder auch wenn er Sorgen hatte, dann auch.
- BK: Ja. Das heißt, das eigentliche Projekt war nach zwei Semestern vorbei, aber Du hast dich trotzdem immer noch weiter mit ihm getroffen.
- NM: Im Laufe der Jahre hatte ich so die Rolle der Ratgeberin. Also ich hatte immer das Gefühl, wenn er unsicher war auf seinem Weg, seinem Lebensweg, hat er gerne meinen Rat – befolgt oder sich zumindest angehört und dann selber entschieden, ja. Also es war einmal Ratgeber, aber auch sicherlich sehr freundschaftlich. Die Familie vertraute mir inzwischen sehr.
- BK: Das heißt, Du hast eben beschrieben, dass ihr mit dem Schulrat gesprochen habt, Du mit den Eltern und er dann noch an der Grundschule verbleiben konnte und sich im vierten Schuljahr auch seine Noten stabilisiert und verbessert haben. Er ist dann zur Gesamtschule gewechselt.
- NM: Aber auch erst nach Gesprächen dort mit dem Schulleiter. Der hatte nämlich ihn und seine Schwester, hatte sie auch zunächst abgelehnt. Und das war schon wieder so ein Negativ-Erlebnis. Man merkte einfach, der schrumpfte wieder. Und dann bin ich wieder mit der Schwester zu dem Schulleiter gegangen und habe nochmal vorgeschlagen und nochmal sehr deutlich gesagt, warum es gerade für dieses Kind total wichtig ist, jetzt an der Wunsch-Weiterführenden Schule angenommen zu werden.
- BK: Ja, gut, dass er dich hatte. Und dann ist er die Gesamtschule durchlaufen. Hat er nochmal wiederholt, oder?
- NM: Nein, er ist die Gesamtschule bis zur zehnten Klasse an der einen Dependence durchlaufen und hat dann die Gesamtschule nochmal gewechselt, ist zu einer anderen Gesamtschule gegangen, weil die Leistungskurse, die er sich wünschte, dort nicht angeboten wurden. Beziehungsweise die Oberstufe einfach größer war an der anderen Gesamtschule. Aber wiederholt hat er nicht. Und hat sein Abi geschafft. Ja.

BK: Und danach eine Ausbildung gemacht?

NM: Genau.

BK: Was ja unheimlich beeindruckend ist, wenn man überlegt, dass im dritten Schuljahr ein sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wurde, ne.

NM: Ja, und ich finde, letzten Endes ist auch das genau dieser Wert des Projektes, dass man eigentlich nochmal genau hinschauen muss auf jedes einzelne Kind. Ja. Was ist da noch zu holen? Was kann man da machen? Also es ist ja wirklich so, dass da letzten Endes eine große Sprachbarriere bestand. Aber wenn die überwunden ist, ja, ist viel möglich.

BK: Ja. Und gerade auch Selektionsentscheidungen und auch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf ja auch häufig eine Form von institutioneller Diskriminierung eben auch darstellen da.

NM: Absolut, wenn man vor allem bedenkt, dass die Grundschule sich als Schule für alle eigentlich versteht, aber letzten Endes dann doch aussortiert. Und das auch manchmal sehr hart, wie ich im Laufe dieses Projektes auch in Begegnungen mit anderen Lehrern auch tatsächlich feststellen musste.

BK: Ehm, habt ihr noch Kontakt, oder seid ihr – habt ihr euch irgendwann dann verabschiedet?

NM: Ja, wir haben uns dann irgendwann verabschiedet, weil dieses Bedürfnis von ihm, mal sich loszustrampeln, das merkte ich schon, als diese Aufbruchstimmung nach dem Abitur war. Dass er einfach mal erwachsen werden muss. Und ich habe ihn echt so intensiv und so nah begleitet. Mehr als jemand anderes in seiner Biografie. Das musste einfach auch irgendwann mal unterbrochen werden und ja, dann haben wir gesagt, jetzt zu dem Zeitpunkt, jetzt geh deinen Weg und ja, den ist er auch gegangen.

BK: Und was war jetzt so für dich der größte Lerngewinn im Hinblick auf deine Lehrerprofessionalität auch?

NM: Ja, ich glaube, der größte Gewinn ist, dass man einen so intensiven Einblick in eine Familie und die Lebensumstände, in denen Kinder aufwachsen, die einen – ja so viele Geschwister haben oder auch finanziell einfach schlechter gestellt sind, dass man das als Hintergrundwissen einfach jetzt hat. Also ich weiß, dass so ein Kind keinen Schreibtisch in seinem Zimmer hat und stattdessen drei Hochstockbetten dort stehen, und es aussieht wie in einer Jugendherberge in einem Zimmer von den dreien, die so eingerichtet sind. Nun mag das eine Ausnahme sein, dass da so viele Kinder wohnen, aber es gibt ganz viele andere Familien, in denen ähnliche Verhältnisse, sag ich mal, vorherrschen und wo man als Lehrer sich nicht hinstellen kann am nächsten Morgen und sagen kann, „deine Schrift ist krickelig.“ Ich weiß ja noch nicht mal, ob der zu Hause auf der Matratze schreibt, auf dem Boden, oder auf einem Schreibtisch. Da muss man dann einfach mal ein bisschen genauer hingucken und dann versuchen, dieses Problem anzugehen. Und nicht sofort, ja, so von oben herab zu urteilen. Das ist sicherlich ein Gewinn, den kann man eigentlich nur dann haben, wenn man sowas mal intensiv von einer ganz anderen Seite betrachtet hat. Das – die Zeit hat man später als Lehrer nicht mehr.

BK: Okay. Und kannst Du dich auch noch erinnern? Zum Projekt Schule für alle gehört ja auch noch ein Begleitseminar. Kannst Du dich da noch dran erinnern, welchen Stellenwert das auch hatte in der Förderungszeit?

NM: Also das hat mir sehr geholfen in den verschiedenen Bereichen: in Mathematik oder im sprachlichen Bereich zu analysieren, an welcher Stelle gerade die Lücken sind. Denn das habe ich da gelernt, wenn jemand in der dritten Klasse Schwierigkeiten hat, dann kann das gut sein, dass die viel früher schon verankert sind, im zweiten Schuljahr schon Lücken sind und dass man da erstmal eine saubere Diagnostik überhaupt durchführt, um auch zielgerichtet helfen zu können und nicht immer nur den Hausaufgabenhelfer zu-zu machen, was ja gar nicht so viel Sinn macht. Und das hat mir da sehr geholfen. Und zum anderen hatte ich auch das Gefühl, wenn komische Situationen waren oder Schwierigkeiten aufgetreten sind, war auch ein guter Austausch möglich in dem Begleitseminar. Da kann ich mich noch sehr gut dran erinnern, dass man nicht so allein dastand, sondern eben auch viele andere Studenten – Studentinnen ähnliche Situationen erlebten und man eben sich da auch eben mit professionellen Begleitungen gut darüber austauschen konnte. Und was natürlich dann auch eine Riesenhilfe war, so die ersten Gespräche, die ich da geführt habe in der Schule, da war ich ja nun auch noch sehr jung, da war ich sehr froh, dass dann auch eine Begleitung eben durch die Projektführung stattgefunden hat, ja.

- BK: Und, wenn Du jetzt an deine aktuelle Situation denkst als Lehrerin, gibt es da was oder gibt es da Situationen, wo Du dich jetzt noch manchmal an das Projekt *Schule für alle* und deine Erfahrung auch erinnerst?
- NM: Ja, natürlich. Nämlich genau dann, wenn diese einzelnen Kinder, die man irgendwann in der Klasse hat, die ähnliche Päckchen mit sich bringen, und auch viele Kinder mit Migrationshintergrund, die eben sprachlich noch erhebliche Schwierigkeiten haben, wenn ich die sehe, dann fühle ich mich natürlich an das Projekt sofort erinnert.
- BK: Okay. Und jetzt konkrete Situationen, wo Du auch profitierst von den Erfahrungen aus dem Projekt?
- NM: Elternteil, ich wollte es gerade sagen. Also das auf jeden Fall. Was ich jetzt aktuell zum Beispiel bemerke, wenn ich jetzt mein erstes Schuljahr kennenlernen. Es sind noch keine drei Wochen um. Ich hatte, glaube ich, schon fünf oder sechs intensive Elterngespräche und merke sofort, wenn es sich lohnt, schnell ein Gespräch zu führen, schnell Situationen zu klären, zu gucken was ist los und nicht erst ein halbes Jahr verstreichen zu lassen. Und eben dieses – was ich da aus diesem Projekt auch mitnehme ist, was ist versuchen möchte zumindest anders zu machen, indem ich schneller die Eltern mit ins Boot hole und das eben in dieser konkreten Arbeit mit den Eltern von Anfang an.
- BK: Okay. Und das Projekt *Schule für alle* verfolgt ja mehrere Ziele. Einmal die Förderung des Kindes, es sind ja in der Regel auch Kinder, die in irgendeiner Form von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Dann eben diese Theorie-Praxis-Verknüpfung. Die Reflexion im Studium. Und dadurch dann die Professionalisierung der Studierenden als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und eben auch die Sensibilisierung für diese Fragen. Und übergeordnet versuchen wir ja auch, die Grundschule darin zu bestärken, eine Schule für alle Kinder zu sein und auch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst zu vermeiden. Wie siehst Du das heute als Lehrerin?
- NM: Ja, das ist natürlich jetzt eine ganz andere Perspektive. Man sitzt jetzt da mit so vielen Kindern in der Klasse und ja, es ist total schwierig, da allen Kindern immer gerecht zu werden. Und trotzdem finde ich, letzten Endes, also ist mir wichtig, dass die Kinder mitgenommen werden, dass die nicht eben, ja, zurückgegeben werden in die untere Klasse oder eben das AO-SF eröffnet wird. Da bringt in der Regel das Sitzenbleiben für die Kinder nicht immer was, also sehr wenig oft nur. Ich zieh' die Kinder gerne mit durch, muss ich sagen. Und ja, also für 'ne – für ein Kind mit einer vermeintlichen leichten Lernbehinderung muss man wirklich genau hinschauen, ob das dann der Weg ist, das Kind abzuschulen. Also da habe ich eher Respekt vor.
- BK: Okay. Und wenn Du jetzt eine Studentin aus dem Projekt als Mentorin, in deiner Rolle als Lehrerin, begleiten würdest, was würdest Du da versuchen, der Studentin mitzugeben?
- NM: Hach, ich würde der Studentin sagen, ja, sagen, dass es eine ganz wertvolle Erfahrung sein kann, einen Einblick zu bekommen, eben auch in die familiäre Situation des Kindes. Also, dass es nicht ausreicht, nur zu gucken, was ist jetzt heute die Hausaufgabe in Mathe und da kann ich unterstützen, sondern, ja, eben zum einen diesen umfassenden Blick zu bekommen auf die Familiensituation und eben auch, ja, genauer hinzuschauen, diagnostisch, wie man eben Kinder fördern und unterstützen kann. Also die Zeit, die man dann hat, um das festzustellen, was man später vielleicht viel schneller schafft, wenn man mehr Erfahrung hat. Das lohnt sich, da einmal zu investieren, ganz intensiv, ja.
- BK: Ja, okay. Und, hast Du jetzt noch was, was dir noch wichtig wäre bei der – bei dem Rückblick auf deine Zeit im Projekt oder auch bei der – so na- bei der heutigen Perspektive auf Schule und Studium?
- NM: Also mir ist es im Nachhinein ganz, ganz wichtig, dass solche Projekte, oder genau dieses Projekt, ganz lange noch Bestand hat, weil ich mich rückblickend – ich habe mich ja nicht umsonst selbst dafür entschieden, in diesem Bereich meine Examensarbeit zu schreiben – weil eigentlich dieses Projekt für mich das gewinnbringendste während des gesamten Studiums war. Also so nah dran am Kind war ich in keinem anderen Moment. Also diese praktische Erfahrung, die wir in der Zeit sammeln konnten, die ist sehr, sehr, sehr viel wert und von daher finde ich es umso wichtiger, dass dieses Projekt noch ganz lange weiterlaufen kann. Also dass da noch möglichst viele Studenten, natürlich auch Schüler, von profitieren, aber ich meine die Studenten sind hinterher die Multiplikatoren, und das sind diejenigen, die dann in die Schulen gehen und die Generation von Schülern betreuen und das gut machen können. Und die würden davon auf jeden Fall sehr profitieren, ja.

BK: Ok. Nikola, dann ganz herzlichen Dank, dass Du dir die Zeit genommen hast für das Interview. Das war ganz spannend, auch nochmal aus dieser Retrospektive einer ehemaligen Teilnehmerin zu hören, wie es für dich verlaufen ist und auch zu hören, dass Du tatsächlich Erfahrungen bis heute in deine Tätigkeit als Lehrerin mitgenommen hast.

Nachdem exemplarische Einblicke, Perspektiven und Erfahrungen über die verschiedenen Personengruppen geboten wurden, werden im Fazit die Ziele der Projektdokumentation erläutert und auf Desiderate aufmerksam gemacht, die aus diesen intensiven Arbeiten resultieren.

8 Fazit

Das Projekt „Schule für alle“ verfolgt seit 1994 eine Idee, die unverändert aktuell ist – angesichts der gegenwärtigen Ergebnisse aktueller Leistungsvergleichsstudien und des massiven Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungs(miss)erfolg vielleicht sogar aktueller denn je (vgl. Stanat u. a. 2022; McElvany u. a. 2023). Dass dieses Projekt auf eine 30-jährige Tradition blicken kann, ist sicherlich mit der institutionellen Anbindung und inhaltlichen Ausrichtung sowie dem Stellenprofil und Engagement der Projektleitung, den Kooperationsschulen und nicht zuletzt den Studierenden zu begründen. Hinzu kamen und kommen flexible Anpassungen an veränderte curriculare Strukturen, wie in den Ausführungen zur universitären Verankerung (ausführlich beschrieben in Kapitel 5) dargelegt.

Mit der vorliegenden Projektdokumentation werden verschiedene Ziele verfolgt: Das Projekt „Schule für alle“ an der Universität Bielefeld ist eines von vielen Projekten in Deutschland, die sich unter den Bezeichnungen Patenschaftsprojekte, Schüler:innenhilfeprojekte oder im Rahmen des Service Learnings finden lassen (vgl. Tab. 1, 20). Ein zentrales Anliegen dieser Dokumentation ist *erstens* eine ausführliche Dokumentation des Projekts „Schule für alle“, d. h. eine Erläuterung der inhaltlichen und organisatorischen Aspekte, des konkreten Ablaufs sowie systematische Darstellung der Rollen und Aufgaben der beteiligten Personengruppen. Zu den Strukturmerkmalen des Projekts „Schule für alle“ zählen insbesondere die *einjährige Praxisphase*, die *fortwährende universitäre Begleitung* und die *pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden*, die sowohl schulische als auch außerschulische Schwerpunkte beinhaltet und über die eine kontinuierliche individuelle Förderung der Kinder gewährleistet wird.

Ein Ziel der Projektdokumentation ist es *zweitens*, die dahinterliegende theoretische Konzeption zu präzisieren, die sich gemäß der Bezeichnung des Projekts „Schule für alle“ an der „Grundschule als Schule für alle Kinder“ orientiert und sowohl die Kinder als auch deren Lehrer:innen darin unterstützen möchte, dass *alle* Kinder gemeinsam *zu einer* Grundschule gehen können, statt aufgrund von benachteiligenden Aspekten und Strukturen Formen von Selektion zu erfahren. Damit einher geht auch die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung zukünftiger Lehrer:innen für eben diese *Schule für alle Kinder* einher. Die teilnehmenden Studierenden profitieren von den Einblicken und Erfahrungen und können die Theorie-Praxis-Reflexionen für ihren eigenen Qualifikationsprozess nutzen und für selektive Strukturen sowie die Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung sensibilisiert werden.

Über die Dokumentation sollen *drittens* darüber hinaus andere Universitäten oder Organisationen darin unterstützt werden, ähnliche Patenschaftsprojekte zu konzipieren und anzubieten. Die detaillierte Vorstellung der Projektkonzeption in Form einer Monografie dient somit auch dem Verfügbarmachen für andere (universitäre) Standorte im Sinne eines nachhaltigen Wissensmanagements. Dass es hierfür Interessierte gibt, zeigt sich am Beispiel des Landkreises Gießen. Dort nahmen Simone und Tim van Slobbe nach einer ausführlichen Berichterstattung in der Presse über das Projekt „Schule für alle“ Kontakt zur Bielefelder Projektleitung auf und initiierten im Jahr 2007 ihr eigenes Projekt „Schule für alle im Landkreis Gießen“. Gleichzeitig soll die Monografie somit einen Beitrag dazu leisten, mit (bestehenden) Projekten über inhaltliche und strukturelle Aspekte solcher Projekte in einen diskursiven Austausch zu treten.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass sich das Projekt „Schule für alle“ sowohl an die Lehramtsstudierenden als auch an die Grundschulkinder richtet und dass über die inhalt-

liche wie strukturelle Ausrichtung des Projekts beide Zielgruppen gleichermaßen unterstützende wie fördernde Rahmenbedingungen erhalten. Diese beiden Ausgangslagen wurden uns durch die intensiven Arbeiten an dieser Veröffentlichung nochmals deutlich, und gleichzeitig sind wir darüber auf Desiderate aufmerksam geworden. Zum einen liegt bereits eine Vielzahl an Forschungsarbeiten vor, die sich gezielt den Studierenden und ihren Professionalisierungsprozessen widmen. Im Vergleich dazu stellen Forschungsarbeiten, die die beteiligten Kinder befragen, deren Perspektiven einnehmen und nachzeichnen, bislang noch ein Forschungsdesiderat dar, das in der kommenden Zeit zunehmend bearbeitet werden sollte. Gleiches gilt für die Personengruppen der projektbegleitenden Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten, denn diese nehmen ebenfalls zentrale Rollen im Projekt und für den Projektverlauf ein. Zum anderen wurde innerhalb der exemplarischen Perspektiven, Einblicke und Erfahrungen bereits angemerkt, dass jeder einzelne Fall hätte vorgestellt werden können, weil dieser ebenso individuell und interessant wie gewinnbringend für die personenspezifischen Darstellungen gewesen wäre. Gleichzeitig wäre es überaus aufschlussreich, einzelne Patenschaften langfristig wissenschaftlich zu begleiten, um die Perspektiven der Einzelnen, aber vor allem auch Potenziale, Ressourcen und Barrieren sowie Synergieeffekte untersuchen zu können. Der ausführliche Einblick in die langfristigen Entwicklungen des Falls von Peter (Kapitel 7.4) bietet hier nur einen ersten, wenngleich eindrucksvollen Einstieg. Hierbei den Blick nicht nur auf die Kinder und die Studierenden, sondern auch auf die Lehrkräfte und die Eltern zu richten, verspricht bedeutende Erkenntnisse.

Wir haben in dieser Monografie unsere Projekterfahrungen geteilt und wünschen uns, dass diese und ähnliche Formen der Lehrer:innenbildung weiterhin realisiert werden können. Die zahlreichen und nachhaltigen Synergieeffekte sollten vielen Kindern, Studierenden und Lehrer:innen auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder ermöglicht werden.

Verzeichnisse

Veröffentlichungen im Rahmen des Projekts

Diverse (wissenschaftliche) Veröffentlichungen sind bereits im Rahmen des Projekts „Schule für alle“ erschienen, die nachfolgend chronologisch aufgeführt werden.

- Zimmer, Marianne (1995): Projekt „Schule für alle“ Universität Bielefeld, unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- Hänsel, Dagmar (1996): Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: Hänsel, Dagmar & Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim und Basel: Beltz, 165-175.
- Kottmann, Brigitte (2000): „Schule für alle“ als Reformprojekt der Lehrerbildung: Studierende leisten Einzelfallhilfe bei benachteiligten Kindern. In: Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Pein, Bianca (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität Bielefeld: Dokumentation des Symposiums „Die Zukunft liegt in der Lehrerbildung“ im November 1999. Shaker: Aachen, 97108.
- Kottmann, Brigitte (2002): Pädagogische Einzelfallarbeit von Studierenden mit benachteiligten Kindern: das Projekt „Schule für alle“. In: Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Standop, Jutta (Hrsg.): Leben lernen – Wie verändert sich Schule? Dokumentation der Ostfriesischen Hochschultage 2000. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität 2002, 133-146.
- Globert, Yvonne (2006): Die vergessenen Kinder. Ein Jahr lang fördern Bielefelder Studenten „auffällige“ Schüler – und verhindern so den Wechsel zur Sonderschule. In: Frankfurter Rundschau, 11.11.2006, 3.
- Barthels, Katja (2007): Einblick in die Wirklichkeit. In einem Projekt der Universität Bielefeld helfen Lehramtsstudenten benachteiligten Kindern und lernen dabei selbst. In: Die Zeit 15/2007, 78.
- Kottmann, Brigitte (2007): Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“: Prävention von Selektion und Förderung benachteiligter Kinder durch Studierende. In: Heinzel, Friederike; Garlich, Ariane & Pietsch, Susanne (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3242.
- Heeren, Jörg (2007): Studierende stehen Schülern zur Seite. In: H1, Magazin der Universität Bielefeld 4/2007, 14.
- Kottmann, Brigitte (2007): Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. In: Pädagogik 12/2007, 30-33.
- Kottmann, Brigitte (2008): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius & Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer, 353-362.
- Schulze, Sabine (2008): „Schule für alle“ – Studierende fördern benachteiligte Kinder. In: BLresearch, Forschungsmagazin der Universität Bielefeld 33/2008, 12-15.
- Hänsel, Dagmar & Kottmann, Brigitte (2009): Konzept des Projekts „Schule für alle“. Unveröffentlichtes Konzeptpapier. Universität Bielefeld.
- Kottmann, Brigitte (2014): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius & Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, 375-384.
- Hänsel, Dagmar & Kottmann, Brigitte (2014): Konzept des Projekts „Schule für alle“. Unveröffentlichtes Konzeptpapier. Universität Bielefeld.
- Pieper, Catania; Kottmann, Brigitte & Miller, Susanne (2018): Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle“. In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried; Prammer-Semmler, Eva; Kladnik, Christine; Leibeseder, Margit & Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 293-297.
- Pieper, Catania & Kottmann, Brigitte (2019): Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkindes habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In: Esefeld, Marie; Müller, Kirsten; Hackstein, Phillip; von Stechow, Elisabeth & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-82.
- Kottmann, Brigitte & Pieper, Catania (2020): Projekt „Schule für alle“ as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phase. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 10(3), 232-251. Online unter: <https://akjournals.com/view/journals/063/10/3/article-p232.xml> (Abrufdatum: 25.12.2023)

- Pieper, Catania & Kottmann, Brigitte (2020): Kindliche Lebenswirklichkeiten aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden: „Ich verstehe jetzt, warum er so motiviert in der Schule ist!“. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina & Kucharz, Dietmund (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 310-314.
- Pieper, Catania, Kottmann, Brigitte, & Miller, Susanne (2020): Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer:innenbildung*, 3 (1), 184-200. Online unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3201/3425> (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Sörtdländer, Jan-Christoph., Fiedler-Ebke, Wiebke, Jürgens, Eiko, Kindsvater, Lilli, Klenner, Denise, Pieper, Catania & Valdorf, Nicole (2020): Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 399-435. Online unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2538/3393> (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Reh, Anne; Kottmann, Brigitte & Miller, Susanne (2021): Berufsspezifische Reflexionsprozesse durch Einzel-fallarbeit im Projekt „Schule für alle“: Analyse von zwei Praxisberichten mittels der Dokumentarischen Methode. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1).
- Kottmann, Brigitte (2021): Konzept des Projekts „Schule für alle“. Unveröffentlichtes Konzeptpapier. Universität Bielefeld. Online unter: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag3/Konzeptpapier_neu_Jan.2021.pdf (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Kottmann, Brigitte; Pieper, Catania; Miller, Susanne & Reh, Anne (2023): Pädagogische Beobachtungen. Ein Seminarkonzept zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren. In: Schweitzer, Julia; Streblow, Lilian & Heinrich, Martin (Hrsg.): *Praxisorientiert, forschungsbasiert, inklusionssensibel und phasenübergreifend – Lehrkonzepte und Materialien aus dem QLB-Projekt B^{Professional}*. Themenheft der Zeitschrift: *DiMawe – Die Materialwerkstatt* 5 (4), 100-110. Online unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/6326/6091> (Abrufdatum: 27.12.2023).
- Pieper, Catania; Kottmann, Brigitte & Reh, Anne (2023): Das Projekt „Schule für alle“ der Universität Bielefeld: ein Mentoring-Projekt mit rassismuskritischen Ansätzen in Deutschland. In: Óhidy, Andrea (Hrsg.): *Mentoring-Projekte für Roma-Kinder in Europa*. Pécs: Universität Pécs. 325-356. Online unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Roma-Studien/Dateien/Mentoringbook_neu.pdf (Abrufdatum: 27.12.2023).

Zudem widmete sich eine Vielzahl von (Lehramts-) Studierenden in ihren Bachelor- und Masterarbeiten einzelnen Projektbausteinen. Zumeist waren dies ehemalige Teilnehmende von „Schule für alle“, die Aspekte aus ihrer eigenen pädagogischen Einzelfallarbeit und/oder unabhängige Beobachtungen (bspw. aus der Fallvorstellung im Seminar oder dem abschließenden Theorie-Praxis-Bericht) wissenschaftlich vertieften. Aber auch *projektunabhängige* Studierende, die *zufällig* auf das Projekt aufmerksam wurden, stellten wissenschaftliche Fragen an das Projekt „Schule für alle“, die sie in ihren Bachelor- und Masterarbeiten behandelten. Folgend werden ausgewählte Titel von Bachelor- und Masterarbeiten gelistet, die explizit im Projekt „Schule für alle“ verankert waren.

- Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem unter dem Aspekt der Institutionellen Diskriminierung
- Das Konstrukt Schulfähigkeit – Eine kritische Auseinandersetzung
- Der Einfluss des Wohnorts auf innerstädtische Bildungsdisparitäten im Bereich der Grundschulen
- Die Bedeutung von sprachsensiblen Fachunterricht in der inklusiven Grundschule
- Diagnostik und Normativität am Schulanfang und mögliche Folgen für die kindliche Entwicklung
- Die phonologische Bewusstheit als zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb und den Erwerb von Lesekompetenz (= interdisziplinäre Arbeit gemeinsam mit der Didaktik der Sprachlichen Grundbildung)
- Eine kritische Auseinandersetzung mit dem AO-SF Verfahren – Folgen für Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen
- Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von Kindern durch jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule
- Genese des Selbstkonzepts: Einflüsse von Ziffernnoten auf Schülerinnen und Schüler der Grundschule
- Kinder mit Lernschwierigkeiten im Jahrgangsübergreifenden Unterricht der Grundschule
- Kindesvernachlässigung und mögliche Konsequenzen für die kognitive und soziale Entwicklung von Grundschulkindern
- Konzentration in der Grundschule und eine kritische Betrachtung von Konzentrationsförderprogrammen
- Lernchancen benachteiligter Kinder – Die Stärkung des Selbstkonzepts durch die gezielte Förderung von Schreib- und Lesekompetenzen in der Schuleingangsphase

- Motivationsförderung bei Kindern mit Lernschwierigkeiten aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern
- Qualitätsmerkmale und Kriterien für die Arbeit mit Flüchtlingskindern in der Grundschule
- Resilienzförderung am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern
- Selbstkonzept und Resilienz am Beispiel eines Theaterprojekts in der Grundschule
- Sozialklima in Regelklassen und Klassen mit Gemeinsamem Lernen: Analyse der Schüler-Schüler-Beziehungen auf der Grundlage des FEES
- Wie verhält sich das AO-SF-Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung zur UN-Behindertenrechtskonvention? Eine kritische Darstellung und Reflexion
- Zusammenhänge zwischen Bildungsbenachteiligung und Schriftspracherwerb.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Hascher, T. (2005): Lernprozesse in Praktika. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1), 4-7.
- Amrhein, B. (2014): Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. In: Friedrich Jahresheft, 17-19.
- Alumni-Befragung Mai 2017 – Erste Ergebnisse (2017): Homepage der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Online unter: <https://www.ph-freiburg.de/psychologie/salam.html> (Abrufdatum: 25.12.2023).
- Arnold, K. H.; Gröschner, A. & Hascher, T. (2014): Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experience in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/ Theoretical foundations, programmes, processes and effects. Münster [u. a.]: Waxmann, 11-26.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2021): Heterogenität in Schule und Unterricht als Gegenstand der Lehrer:innenbildung. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 91-101.
- Boger, M.-A. (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: I. Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-62.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-97.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Braun, A.; Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München [u. a.]: Reinhardt.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014): Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer, 56-81.
- Brügelmann, H. (2009): Das Kaleidoskop des Kinderalltags. In: Grundschule aktuell (105), 4-5.
- Bürger, T. (2019): Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht. In: M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-148.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, 857-875.
- Damm, A. (2002): Frag mich. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. OECD. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (2000). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1963): Erfahrung und Erziehung (1938). In: J. Dewey, O. Handlin & W. Corell: Reform des Erziehungsdenkens. Beltz: Weinheim, Beltz, 27-99.
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2020): Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer:innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120-135.*
- Dumont, H.; Maaz, K.; Neumann, M. & Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (2), 141-165.
- Euen, B.; Vaskova, A.; Walzbeug, A. & Bos, W. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer, 101-128.

- Faber, L.; Fischer, N. & Heinzel, F. (2019): Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Ein Seminar-konzept für Lehramtsstudierende. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer:innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (3), 88-101.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchgelesene Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, 159-171.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, T.; Bach, A. & Rheinländer, K. (2016): Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Band 1. Münster [u. a.]: Waxmann, 51-64.
- Fölling-Albers, M. (2019): Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, 475-491.
- Fraefel, U. (2016): Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. Vorwort zur Publikationsreihe. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster [u. a.]: Waxmann, 7-12.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2014): *Resilienz*, 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Garlichs, A. (2007): Auf dem Weg zum Kassler Schülerhilfeprojekt. In: F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-31.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In: *Inklusion Online* (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551> (Abrufdatum: 27.12.2023)
- Götz, M.; Miller, S. & Vogt, M. (Hrsg.) (2024): *Ein Jahrhundert Grundschule. Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Ausgabe. Opladen: Leske + Budrich.
- Grassmé, I.; Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018): Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster [u. a.]: Waxmann, 8-23.
- Gronostaj, A.; Westphal, A.; Jennek, J. & Vock, M. (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In: A. Borowski, A. Ehlert & H. Precht (Hrsg.): *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2015-2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 59-72.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnissen einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2), 112-128.
- Gröschner, A.; Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1-2), 77-86.
- Gröschner, A.; Müller, K.; Bauer, J.; Seidel, T.; Prenzel, M.; Kauper, T. & Möller, J. (2015): Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4), 639-665.
- Grundschulverband (2019): *Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule*. Online unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/Anforderungen-an-eine-zukunftsfähige-Grundschule.pdf> (Abrufdatum: 28.12.2023).
- 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. Schnellbach-Zell (Hrsg.): *Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-96.
- Hänsel, D. (1996): *Lehrerbildungsreform durch Projekte*. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim [u. a.]: Beltz, 165-175.
- Hänsel, D. (2015): *Inklusive Lehrerbildung. Der Studiengang integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld*. In: *Pädagogik*, 67 (3), 38-42.
- Hänsel, D. & Kottmann, B. (2000): *Konzeption des Projekts „Schule für alle“*. (überarbeitete Fassung, August 2014). Bielefeld. Online unter: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag3/Konzeptpapier_neu_Jan.2021.pdf (Abrufdatum: 25.12.2023).
- Hagstedt, H. & Garlichs, A. (2000): *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer.

- Hascher, T. (2006): Veränderung im Praktikum – Veränderung durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim [u. a.]: Beltz, 130-148.
- Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: A. Gastager; T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 161-174.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 (2), 109-129.
- Hebenstein, A.; Hinrichsen, M.; Hummrich, M. & Meier, M. (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, 1-11.
- Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: F. Heinzel, A. Garlichs & S. Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-156.
- Heinzel, F. (2012): Der Blick auf Kinder. In: H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, 173-188.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2019): Perspektivwechsel: Kinder in schulischen Nöten verstehen lernen. Erfahrungen aus Lehramtsstudiengängen und Fortbildungsworkshops. In: S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur:innen. Wiesbaden: Springer, 141-162.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 521-570.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3), 7-15.
- Helsper, W. (2016): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für das pädagogische Handeln. Wiesbaden: Springer, 105-140.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.
- Helsper, W. (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53-72.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), 235-273.
- Herzog, W. & Felten, R. v. (2001): Erfahrungen und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 17-28.
- Hillmert, S. (2018): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolge von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer, 73-94.
- Hinzke, J.-H. (2020): Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? In: HLZ: Herausforderung Lehrer:innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3 (2), 91-107.
- Hogeland, L. (1998): Feminism and its Fictions. The Consciousness-Raising Novel and the Women's Liberation Movement. PENN: Philadelphia.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh.
- Hopf, W. (2015): Bildung, Ungleichheit, Sozialisation. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim [u. a.]: Beltz, 788-806.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, 13-37.
- Hurrelmann, K.; Andresen, S. & TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudien. World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, C. & Valtin, R. (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann.

- Jäkel, O. (2014): Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In: M. Hummrich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, 212-226.
- John, E. (2018): Das Projekt „Schule für alle“ – eine Möglichkeit zur Verbesserung von Bildungschancen für Kinder mit Lernschwierigkeiten aufgrund armutsbedingter Lebensumstände? Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld.
- Keller-Schneider, M. (2016): Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster, New York: Waxmann, 155-172.
- Kiper, H. (2003): „Fallverstehen“. Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrerhandeln. In: Päd. Forum (2), 102-108.
- Klemm, K. (2008): Vierzig Jahre Chancengleichheit in der Grundschule – keine Hoffnung auf Abhilfe in Sicht? In: J. Ramsen & M. Wagener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: Springer, 17-23.
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 21.12.2023).
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, 877-901.
- Košinár, J.; Schmid, E. & Diebold, N. (2016a): Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typischer Relationen von Orientierungen Studierender. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster, New York: Waxmann, 139-154.
- Košinár, J.; Schmid, E. & Leineweber, S. (2016b): Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster, New York: Waxmann, 13-30.
- Kottmann, B. (2006): Selektion durch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2007a): Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. Prävention von Selektion und Förderung benachteiligter Kinder durch Studierende. In: F. Heinzel, A. Garlich & S. Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-42.
- Kottmann, B. (2007b): Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. In: Zeitschrift für Pädagogik (12), 30-33.
- Kottmann, B. (2008): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer, 353-362.
- Kottmann, B. (2021): Konzept des Projekts „Schule für alle“. Unveröffentlichtes Konzeptpapier. Universität Bielefeld. Online unter: https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag3/Konzeptpapier_neu_Jan.2021.pdf (Abrufdatum: 22.12.2023)
- Kottmann, B. & Lensker, A. (2020): Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld. Impulse, Synergien und Reflexionen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 216-225.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2014): Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Förderung und Selektieren. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer, 218-221.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2017): Selektion Inklusive?! Widersprüche bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule. In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer, 141-160.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022): Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: B. Serke & B. Streese (Hrsg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163-172.
- Kottmann, B.; Pieper, C. (2020): Project „Schule für alle“ as a mentoring programme in university teacher education: Professionalization processes of student teachers in different practical university phases. In: HERJ 10 (3), 232-251.
- Kottmann, B.; Pieper, C.; Miller, S. & Reh, Anne (2023): Pädagogische Beobachtungen. Eine Seminarkonzept zur Förderung von Beobachtungskompetenz: Protokolle erstellen, kriteriengeleitet analysieren und Peer-Feedback formulieren. In: J. Schweitzer, L. Streblov & M. Heinrich (Hrsg.): Praxisorientiert, forschungsbasiert, inklusionssensibel und phasenübergreifend – Lehrkonzepte und Materialien aus dem QLB-Projekt Bi^{Professional}. Themenheft der Zeitschrift: DiMaWe – Die Materialwerkstatt 5 (4), S. 100-110. Online unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/6326/6091> (Abrufdatum: 27.12.2023).

- Kunze, K. (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik: Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-200.
- LABG Lehrerbildungsgesetz 2009/2018 Schulministerium: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. LABG, vom 12.05.2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14.06.2016. Online unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=12764 (Abrufdatum: 16.01.2024).
- Lange, A. & Soremski, R. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lange-Vester, A.; Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-207.
- Liegmann, A.; Rachebäumer, K. & Do, M.-L. (2016): „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“ – Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien, 187-201. Band 1. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp: Berlin, 11-41.
- Lütje-Klose, B.; Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen, 6 (1), 69-84.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Klett Kallmeyer: Seelze, 129-151.
- May, P. (2002): HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Landesinstitut für Schule NRW: Soest.
- McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A. & Stubbe, T. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (6), 1109-1133.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, 39-60.
- Messmer, R. (2011): Ordnungen der Alltagserfahrungen. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.
- Miller, S. (2017): Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule. In: D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: UTB, 272-285.
- Miller, S. (2020): Kinderarmut in der Grundschule – Analyse und Handlungsperspektiven. In: P. Rahn, K.A. Chassé (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Leverkusen: Barbara Budrich, 226-234.
- Miller, S. & Velten, K. (2015): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention. 9. Schulrechtsänderungsgesetz, verabschiedet am 16.10.2013. Online unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2023/umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention.html> (Abrufdatum: 25.12.2023)
- Modulhandbuch der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft (2017a): Modulhandbuch Bildungswissenschaften – Integrierte Sonderpädagogik /Bachelor of Arts: Schwerpunkt (Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik). [FsB vom 03.04.2013 mit Berichtigungen vom 28.05.2014 und 12.07.2017]. Online unter <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/mhd/Modulhandbuch.jsp?variante=81438824> (Abrufdatum: 23.12.2023).
- Modulhandbuch der Universität Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft (2017b): Modulhandbuch Erziehungswissenschaft. Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung /Master of Education: Erziehungswissenschaft Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung [FsB vom 31.07.2015 mit Änderung vom 02.10.2017]. Universität Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft. Bielefeld.
- Online unter https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ma_edu_ewisp_60929106.pdf (Abrufdatum: 22.12.2023)

- Moldenhauer, A.; Rabenstein, K.; Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer:innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer:innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Universität Bern. Bern.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.): PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster [u.a.]: Waxmann, 285-316.
- Nave, K.-H. (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz-Neuweg, G.H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster [u.a.]: Waxmann, 31-46.
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2019). Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuität und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, (12), 289-303.
- Otto, S. (2016): Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster [u.a.]: Waxmann, 173-186.
- Panagiotopoulou, J. A. & Winter, J. (2019): Ungleichheiten im Bildungssystem: Übergänge als Bildungsbarrieren? In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen (Hrsg.): Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule. Münster: Waxmann, 55-72.
- Pape, M. (2016): Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pawelzik, J.; Todorova, M.; Leuchter, M. & Möller, K. (2016): Praktikum durch weitergebildete Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Einschätzungen von Studierenden zur Veränderung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht durch ein Praktikum. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Band 1. Münster [u.a.]: Waxmann, 85-98.
- Peter-Koop, A.; Wollring, B.; Spindeler, B. & Grüßing, M. (2007): ElementarMathematisches BasisInterview. Offenburg: Mildenerger.
- Pieper, C. & Kottmann, B. (2019): Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In: M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-82.
- Pieper, C. & Kottmann, B. (2020): Kindliche Lebenswirklichkeit aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden: „Ich verstehe jetzt, warum er in der Schule so motiviert ist!“. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer, 310-314.
- Pieper, C.; Kottmann, B. & Miller, S. (2018): Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle“. In: E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 293-297.
- Pietsch, S. (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: kassel university press.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2012): Erkunden und Erfinden. Praxisforschung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns mit Kindern. In: F. Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim [u.a.]: Beltz, 292-305.
- Prenzel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), 358-372.

- Reh, S. & Schelle, C. (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 107-124.
- Reh, A.; Kottmann, B. & Miller, S. (2021). Berufsspezifische Reflexionsprozesse durch Einzelfallarbeit im Projekt „Schule für alle“: Analyse von zwei Praxisberichten mittels der Dokumentarischen Methode. In: Qualifizierung für Inklusion, 3 (1).
- Reiss, K.; Weis, M.; Kliebe, E. & Köller, O. (2019): Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Rothland, M. (2016): Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster [u. a.]: Waxmann, 67-85.
- Sacher, W. (1988): Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In: H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.): Schulreife? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt a. M.: Lang, 11-82.
- Schieferdecker, R. (2018): Heterogenität & Inklusion. Einführung in ein plurales Diskursfeld. In: S. Quinten & C. Rosenberg (Hrsg.): Tanz – Diversität – Inklusion. Bielefeld: transkript.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 30-47.
- Schmidt, R. & Witte, D. (2021): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: D. Witte, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-190.
- Schönknecht, G. & Boer, H. d. (2008): Heterogenität aus der Perspektive von Studierenden oder der Wunsch nach Normalität. In: J. Ramsegen & M. Wägener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: Springer, 255-258.
- Schröder, K. (2022): Projekt „Schule für alle“ – Einzelförderung zur Stärkung von bildungsbenachteiligten Grundschüler:innen und zur Prävention von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Eine Evaluation der Perspektive beteiligter Lehrer:innen durch leitfadengestützte Expert:inneninterviews. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld.
- Schütze, F. (2014): Professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse – Sozialarbeit als Profession. In: M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-161.
- Stadt Bielefeld (2018): Kommunalen Lernreport. Online unter: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2019/02/LR_BI_2019-web96-Stand-26.2.2019.pdf (Abrufdatum 26.02.2019)
- Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Sachse, K.; Weirich, S. & Henschel S. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2022): Schuljahr 2021/2022. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23_N005_21.html (Abrufdatum: 18.01.2024).
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32 (1), 6-20.
- Steinmetz, S.; Helbig, M.; Wrase, M. & Dörtinger, I. (Hrsg.) (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden.
- Störtländer, J.-C.; Fiedler-Ebke, W.; Jürgens, E.; Kindsvater, L.; Klenner, D.; Pieper, C. & Valdorf, N. (2020): Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. In: HLZ – Herausforderung Lehrer:innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3 (2), 399-435.
- Stubbe, T.; Schaufelberger, R.; Krieg, M.; Kleinkorres, R. & Schlitter, T. (2023): Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In: N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. Stubbe (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, 231-248.
- Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (2), 283-312.
- Terhart, E. (2000): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen). In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 73-85.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, 81-95.

- Tillmann, K.-J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen u. Farmington Hills, 160-172.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft, 6-9.
- UN-BRK (2009): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Demokratie braucht Inklusion. Online unter: <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Politik-fuer-Menschen-mit-Behinderungen/Behindertenrechtskonvention-der-Vereinten-Nationen/un-behindertenrechtskonvention-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-langtext.html> (Abrufdatum: 26.12.2023).
- Weis, M.; Müller, K.; Mang, J.; Heine, J.-H.; Mahler, N. & Reiss, K. (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.): PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster [u.a]: Waxmann, 129-162.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4. Auflage. München: UTB.
- Wittek, D. (2021): Forschungsüberblick zu Professionalisierung und Heterogenität. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 102-112.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-60.
- Wocken, H. (2013): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 6. Auflage. Hamburg: Feldhaus.
- Wößmann, L.; Schoner, F.; Freundl, V. & Pfahler, F. (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: ifo Schnelldienst, 76 (04), 29-47. Online unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2023/aufsatz-zeitschrift/der-ifo-ein-herz-fuer-kinder-chancenmonitor> (Abrufdatum: 25.12.2023).
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Evaluation und Dokumentation des Projekts „Schule für alle“ in der Übersicht	42
Abb. 2: Gemeinsames Erstellen eines Geobretts in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld ...	53
Abb. 3: Gemeinsames Erstellen eines Soma-Würfels in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld	53
Abb. 4: Gemeinsame Zeit im Bielefelder Tierpark	54
Abb. 5: Projektverlauf für die Lehramtsstudierenden	148
Abb. 6: Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder	149
Abb. 7: Projektverlauf für die zuständige Lehrkraft	150
Abb. 8: Projektverlauf für die Projektleitung	151

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ausgewählte Schüler:Patenschaftsprojekte im Überblick (entnommen aus: Kottmann & Pieper 2020, 235)	24
Tab. 2: Jahresübersicht für das Projekt: Was kommt auf mich zu?	146
Tab. 3: Exemplarische Auszüge aus der individuellen Förderung	152

Materialien und Projektdokumentationen

Abschließend werden verschiedene Materialien und Projektdokumentationen aufgeführt. Hierbei handelt es sich mehrheitlich um Materialien, die sich in der Projektpraxis bewährt haben. In der Vergangenheit wurden diese immer wieder überarbeitet und an neue Strukturen angepasst. Interessierte sind eingeladen, sich an diesen Materialien und Projektdokumentationen zu orientieren, diese für die eigene Arbeit zu nutzen und natürlich auch bei Bedarf entsprechende Modifikationen und Ergänzungen vorzunehmen.

Es folgt zunächst die Einverständniserklärung (A), die von den Eltern/Erziehungsberechtigten zu unterschreiben ist. Anschließend ist die Schweigepflichtserklärung aufgeführt (B), die die Studierenden zu Beginn des Projekts unterschreiben. Es folgen die Gesprächsleitfäden für die verschiedenen Gespräche, die fester Bestandteil der Projektstruktur sind (C) Erstgespräch: Gesprächsleitfaden/Protokollbogen, D Zwischengespräch: Gesprächsleitfaden/Protokollbogen, E Abschlussgespräch: Gesprächsleitfaden/Protokollbogen und F Einzelgespräch: Gesprächsleitfaden/Protokollbogen).

Bei der Konzeption dieser Gesprächsleitfäden/Protokollbögen wurde darauf geachtet, dass sie in einer leicht zugänglichen Sprache formuliert wurden und sie im strukturellen und inhaltlichen Aufbau möglichst ähnlich sind, um Vergleichbarkeit zu erzielen (bspw. wenn die Studierenden diese Protokolle für ihre Theorie-Praxis-Berichte verwenden und darüber mögliche Entwicklungen und/oder Stagnationen sichtbar machen können). Anschließend wird in G für die Studierenden ein Projektverlauf in der Jahresübersicht dargestellt und unter der Fragestellung „Was kommt auf mich zu“ präzisiert. Hier finden die Studierenden eine Übersicht zu den verschiedenen Aufgaben und Aktivitäten, die sowohl aus der konkreten pädagogischen Arbeit heraus als auch aus den universitären Anforderungen auf sie zukommen. Daran anknüpfend, jedoch geöffnet für die einzelnen teilnehmenden Personengruppen (für die Studierenden (H), Kinder (I), Lehrkräfte (J) und die Projektleitung (K)), werden die jeweiligen Projektverläufe chronologisch dargestellt. In diesen Visualisierungen sind sowohl strukturelle als auch inhaltliche Projektbausteine aufgeführt, sodass bspw. die unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben sichtbar werden. In Ergänzung zu den (formellen) Projektverläufen werden anschließend über ausgewählte Beispiele der individuellen Förderung (L) konkrete Einblicke in die pädagogische Arbeit der Studierenden geboten. Entlang von vier Schwerpunkten ((1) Beziehung, (2) Diagnostische Verfahren, (3) Mathematisches Verständnis, (4) Sprechen-Schreiben) werden einzelne Materialien skizziert und um eigene Erfahrungen in der Umsetzung ergänzt. Abschließend ist in M der Elternbrief für den Bunten Nachmittag hinterlegt. Anders als in der Praxis von „Schule für alle“ sind in dieser Version des Elternbriefs Genderformulierungen enthalten. In den vergangenen Jahren hat es sich bewährt, unterschiedliche Elternbriefe mit den jeweils spezifischen Formulierungen anzubieten, um den Elternbrief u. a. persönlicher zu gestalten.

A Einverständniserklärung (Eltern /Erziehungsberechtigte)

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind

im Rahmen des Projekts „Schule für alle“ der Universität Bielefeld durch eine Studentin /einen Studenten des Faches Bildungswissenschaften regelmäßig ein- bis zweimal wöchentlich unterstützt und gefördert wird.

Die Förderung ist eine Schulveranstaltung und umfasst sowohl schulische als auch außerschulische Aspekte und Ziele.

Mir ist bekannt, dass mein Kind während der Förderung unfallversichert ist.

Die Förderung erfolgt in Absprache mit der Schulleitung und der Klassenlehrerin der Schule:

.....

Über Ziele und Inhalte der Förderung werde ich durch die Klassenleitung,

Herrn /Frau unterrichtet.

Bitte kreuzen Sie je nach Wunsch an ...

Ich bin damit einverstanden, dass die Studentin/der Student zum Ermitteln des Entwicklungsstandes meines Kindes standardisierte Tests (z. B. FEESS, HSP o. ä.) durchführen darf.

Ja ☐ Nein ☐

Arbeits- und Testergebnisse (z. B. Schreibproben) meines Kindes dürfen in anonymisierter Form für die Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld benutzt werden.

Ja ☐ Nein ☐

Die Studentin/der Student darf Fotos von meinem Kind für ein Erinnerungsbuch machen. Die Fotos werden ausschließlich für das Erinnerungsbuch verwendet und anschließend gelöscht.

Ja ☐ Nein ☐

Die Studentin/Der Student darf mein Kind mit öffentlichen Verkehrsmitteln am Ende eines Ausfluges nach Hause begleiten.

Ja ☐ Nein ☐

.....
(Datum)

.....
(Unterschrift)

B Schweigepflichtserklärung (Studierende im Rahmen des Projekts „Schule für alle“)

Hiermit erkläre ich _____

in meiner Funktion als Studierende:r an der Universität Bielefeld und Teilnehmer:in des Seminars „Berufsfeldbezogene Praxisstudie BPSt: Projekt *Schule für alle*“ die nachstehenden Punkte hinsichtlich meiner Praxisphase an der Schule zur Schweigepflicht:

1. Ich verpflichte mich, sämtliche vertraulichen Informationen und Daten, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit an der Schule des Projektkindes erhalte, streng vertraulich zu behandeln. Dies schließt personenbezogene Daten, interne Dokumente sowie jegliche anderen vertraulichen Informationen ein, die im Zusammenhang mit meiner Arbeit in der Schule stehen. Grundlage ist die Einverständniserklärung der Eltern.
2. Darüber hinaus darf ich ohne ausdrückliche schriftliche Zustimmung keine vertraulichen Informationen an Dritte weitergeben oder mit Dritten teilen.
3. Die Schweigepflicht bleibt auch über das Ende meiner Tätigkeit an der Schule des Projektkindes bestehen. Diese Verpflichtung endet nur, wenn ich von der verantwortlichen Institution schriftlich von dieser Pflicht entbunden werde.

Ich bestätige hiermit, die oben genannten Punkte zur Schweigepflicht verstanden zu haben und mich dazu zu verpflichten, sie während meiner Tätigkeit und darüber hinaus einzuhalten.

Ort, Datum

Name (Studierende:r)

Unterschrift

C Erstgespräch: Gesprächsleitfragen / Protokollbogen

Projekt „Schule für alle“: Gesprächsleitfaden für das Erstgespräch

Projekt „Schule für alle“: Dokumentation des Erstgesprächs am: _____

Kontaktdaten Student:in:	Telefon:	E-Mail:
Kontaktdaten Klassenlehrer:in:	Telefon:	E-Mail:
Ggf. weitere Kontaktdaten (Fachlehrer, OGS-Kräfte, außerschulische Kooperationspartner):	Telefon:	E-Mail:
Schule:	Telefon:	E-Mail:
Kind:	Geburtsdatum:	Klasse, Schulbesuchsjahr:
Adresse:	Ansprechperson in der Familie:	Familiensprache:
Informationen zur familiären Situation:		

Informationen zur Klasse und zur schulischen Situation:

Informationen zu Interessen, Freizeitaktivitäten und sozialen Kontakten des Kindes:

Grund für die Teilnahme des Kindes am Projekt:

Stärken des Kindes:

Ziele für die gemeinsame pädagogische Arbeit – mögliche inhaltliche und schulische Schwerpunkte:

Ziele für die gemeinsame pädagogische Arbeit – mögliche inhaltliche und außerschulische Schwerpunkte, mögliche Inhalte:

Geplante Unterrichtsinhalte, an die ggf. angeknüpft werden kann (Sachunterrichtsthemen, Lektüre, Aktionen etc.):

Wo und wann soll /kann die Förderung stattfinden?

Wie kann der regelmäßige Kontakt und Austausch zwischen Lehrkräften und Studierenden erfolgen?

Das nächste Gespräch (in der Regel das Zwischengespräch) findet etwa im Monat statt!

Bitte diesen ausgefüllten Bogen 2x kopieren: Das Original bekommt die Projektleitung, die Klassenlehrkraft sowie die Studierenden bekommen jeweils eine Kopie. Danke!!

D Zwischengespräch: Gesprächsleitfaden

Projekt „Schule für alle“: Gesprächsleitfaden für das Zwischengespräch

Das Protokoll des Erstgesprächs und ggf. andere Unterlagen, auf die verwiesen werden soll, sollten vorliegen!

Name und Schule des Kindes:

Datum, Ort, Studierende:r, Klassenlehrkraft, ggf. weitere Beteiligte:

In diesem Gespräch geht es zum einen um eine Zwischenbilanz, d. h. wie verläuft die individuelle Förderung und Projektarbeit bisher (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch), zum anderen aber auch um die Planung der zweiten Hälfte, d. h. wie soll die Förderung in der noch folgenden Zeit verlaufen.

Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

Wann und wo findet aktuell die individuelle Förderung statt:

Wie ist die Sichtweise der Studierenden, was wurde bisher vor allem gefördert? Was läuft gut, was ist zzt. eher schwierig und könnte verbessert werden (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch)?

Wie ist die Sichtweise der Klassenlehrkraft? Was läuft gut, was ist zzt. eher schwierig und könnte verbessert werden (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch)?

Wie wird das Kind aktuell wahrgenommen? Wo liegen seine Stärken und Schwächen, haben sich seit Projektbeginn (siehe Protokoll des Erstgesprächs) Veränderungen ergeben oder werden einzelne Aspekte jetzt anders wahrgenommen (schulisch, familiär oder im Freizeitverhalten)?

Bezogen auf die Ziele, die im Erstgespräch formuliert wurden, bleiben diese für die zweite Hälfte der Projektzeit gleich oder werden andere ergänzt? Welche konkret?

Wie läuft der Kontakt zu den Eltern /Erziehungsberechtigten? Besteht ein Gefühl der Erreichbarkeit oder ein Wunsch nach Veränderung/Unterstützung? Hat schon ein „Hausbesuch“ stattgefunden? Übernehmen die Eltern entstehende Kosten für z. B. Straßenbahnfahrten?

Welche konkreten Vorhaben laufen aktuell in der Klasse (Aktionen, Themen, etc.), wie kann darauf in der individuellen Förderung eingegangen werden?

Welche (außerschulischen) Vorhaben (Student:in – Kind) sollten in der folgenden Zeit noch verwirklicht werden?

Wie läuft der Kontakt zwischen Klassenlehrer:in und Student:in? Haben beide das Gefühl, einander erreichen zu können? Oder besteht der Wunsch nach Veränderungen?

Das ist sonst noch wichtig und passt zu keiner Frage:

Wann sollte etwa das nächste Gespräch stattfinden?

Bitte das ausgefüllte Gesprächsprotokoll 2x kopieren, das Original verbleibt bei den Studierenden, eine Kopie ist für die Klassenlehrkraft, eine für die Projektleitung. DANKE!!

E Abschlussgespräch: Gesprächsleitfaden

Projekt „Schule für alle“: Gesprächsleitfaden für das Abschlussgespräch

Das Protokoll des Erst- und Zwischengesprächs sowie ggf. andere Unterlagen, auf die verwiesen werden soll, sollten vorliegen!

Name und Schule des Kindes:

Datum, Ort, Studierende:r, Klassenlehrkraft, ggf. weitere Beteiligte:

In diesem Gespräch geht es zum einen darum, gemeinsam auf die vergangene Projektzeit zu blicken, d. h. wie verlief die individuelle Förderung und Projektarbeit bisher (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch), zum anderen aber auch um die Planung des Abschieds, d. h. wie kann die gemeinsame Zeit mit dem Kind bestmöglich beendet werden.

Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

Wann und wo fand die individuelle Förderung statt:

Wie ist die Sichtweise der Studierenden, was wurde bisher vor allem gefördert? Was lief im vergangenen Jahr gut und was war eher schwierig (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch)?

Wie ist die Sichtweise der Klassenlehrkraft? Was lief im vergangenen Jahr gut, was war eher schwierig (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch)?

Wie wird das Kind aktuell wahrgenommen? Wo liegen seine Stärken und Schwächen, haben sich seit Projektbeginn (siehe Protokoll des Erst- und Zwischengesprächs) Veränderungen ergeben oder werden einzelne Aspekte jetzt anders wahrgenommen (schulisch, familiär oder im Freizeitverhalten)?

Welche Ziele wurden beim Erst- und Zeitgespräch formuliert? Inwiefern konnten diese erreicht werden? Welche neuen Ziele ergeben sich daraus für das Kind?

Wie verlief der Kontakt zu den Eltern /Erziehungsberechtigten? Bestand ein Gefühl der Erreichbarkeit oder ein Wunsch nach Veränderung/Unterstützung? Sind die Eltern/Erziehungsberechtigten über das Projektende informiert? Inwiefern sind sie in diesen Prozess involviert?

Wie lief der Kontakt zwischen Klassenlehrer:in und Student:in? Hatten beide das Gefühl, einander erreichen zu können? Oder besteht der Wunsch nach Veränderungen?

Wann und wie soll die Projektzeit beendet werden? Inwiefern ist das Kind darüber bereits informiert? Soll es eine ‚offizielle‘ Verabschiedung in der Klasse geben?

Welche (außerschulischen) Vorhaben (Student:in – Kind) sollten vor Projektende noch verwirklicht werden?

Das ist sonst noch wichtig und passt zu keiner Frage:

Bitte das ausgefüllte Gesprächsprotokoll 2x kopieren, das Original verbleibt bei den Studierenden, eine Kopie ist für die Klassenlehrkraft, eine für die Projektleitung. DANKE!!

F Einzelfallgespräche: Gesprächsleitfaden

Projekt „Schule für alle“: Gesprächsleitfaden für das Einzelfallgespräch

Das Protokoll des Erst- und Zeitgesprächs sowie ggf. andere Unterlagen, auf die verwiesen werden soll, sollten vorliegen!

Name und Schule des Kindes:

Datum, Ort, Studierende:r, Projektleitung:

In diesem Gespräch geht es darum, gemeinsam auf die bisherige Projektzeit zu blicken und zusammen Bilanz zu ziehen, d. h. wie verläuft die individuelle Förderung und Projektarbeit bisher (d. h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch). Zudem soll gemeinsam überlegt werden, wie die weitere Arbeit im Projekt bestmöglich gestaltet werden kann, d. h. wie soll die Förderung in der noch folgenden Zeit verlaufen.

Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

Wann und wo findet die Förderung aktuell statt:

Welche Ziele wurden beim Erstgespräch formuliert? Werden diese Bedarfe (noch) gesehen und/oder ergeben sich weitere Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit? Welche sind das konkret?

Wie ist die Sichtweise der Studierenden, was wurde bisher vor allem gefördert? Was läuft gut, was ist zzt. eher schwierig und könnte verbessert werden (d.h. persönlich, inhaltlich, organisatorisch)?

Wie läuft der Kontakt zu den Eltern /Erziehungsberechtigten? Haben beide das Gefühl, einander erreichen zu können? Oder besteht der Wunsch nach Veränderungen und/oder Unterstützung?
Hat schon ein „Hausbesuch“ stattgefunden? Übernehmen die Eltern entstehende Kosten für z. B. Straßenbahnfahrten (zumindest anteilig)?

Wie läuft der Kontakt zwischen der Klassenlehrkraft und der Studierenden? Haben beide das Gefühl, einander erreichen zu können? Oder besteht der Wunsch nach Veränderungen und/oder Unterstützung?

Welche (außerschulischen) Vorhaben (Student:in – Kind) sollten in der folgenden Zeit noch verwirklicht werden?

Das ist sonst noch wichtig und passt zu keiner Frage:

Wann sollte das nächste Einzelfallgespräch stattfinden?

Bitte das ausgefüllte Gesprächsprotokoll 1x kopieren, das Original verbleibt bei der Studierende und eine Kopie ist für die Projektleitung. DANKE!!

G Projektverlauf für die Studierenden in der Jahresübersicht

Jahresübersicht für das Projekt: Was kommt auf mich zu?

Tab. 2: Jahresübersicht für das Projekt: Was kommt auf mich zu?

Aktivitäten mit dem Kind:	Kennenlernen, erstes Hospitieren in der Klasse	Weiteres Kennenlernen, die Treffen werden regelmäßiger und bekommen erste Rituale, evtl. Kennenlernen der Familie			
Aktivitäten mit der Lehrkraft	Erstkontakt: Hospitationstermin vereinbaren, Termin für das Erstgespräch vereinbaren	Erstgespräch mit der Klassenlehrkraft und der Projektleitung: „Erstellen des Förderplans“	Möglichst regelmäßigen „kurzen“ Kontakt		
Monat:	1	2	3	4	5
Beginn zum Sommersemester	Apr.	Mai	Jun.	Jul.	Aug.
Beginn zum Wintersemester	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.
Begleitende Aktivitäten	Diagnostisches Verfahren durchführen? Gespräch aufzeichnen?				
regelmäßige Aktivitäten am Schreibtisch:	Wöchentlich Beobachtungsprotokolle erstellen Ggf. Reflexive Schreibübungen für das Portfolio erstellen Überlegen, welche theoretischen Bezüge zur Praxisstudie passen Ggf. über ein Bachelorarbeitsthema nachdenken				

Regelmäßige Treffen für 2–3 Zeitstunden pro Woche (nicht in den Schulferien): regelmäßige Treffen mit „Bildungsinhalten“ & regelmäßige Treffen mit „Freizeitgehalten“ (Tierpark Olderdissen, Naturkundemuseum, Stadtbücherei, Sparrenburg, Universität etc.) Evtl. gemeinsamen Plan erstellen (Thema Wochentage, Monate, Jahreszeiten etc.) und das Kind an der Planung beteiligen, Rituale entwickeln und beibehalten, das Kind möglichst auch einmal zu Hause besuchen etc. Frühzeitig darauf hinweisen, dass irgendwann ein Abschied sein wird

„Abschiedsphase“, Abschiedstreffen mit dem Kind

Zwischengespräch
Möglichst regelmäßiger „kurzer“ Kontakt

Möglichst regelmäßiger „kurzer“ Kontakt

Abschlussgespräch

6

7

8

9

10

11

12

Sep.

Okt.

Nov.

Dez.

Jan.

Feb.

Mrz.

Mrz.

Apr.

Mai

Jun.

Jul.

Aug.

Sep.

Bunter
Nachmittag
in der LWS

Diagnos-
tisches
Verfahren
durchführen?
Gespräch
aufzeichnen?

Diagnos-
tisches
Verfahren
durchführen?
Gespräch
aufzeichnen?

Bunter
Nachmittag
in der LWS

Wöchentlich Beobachtungsprotokolle erstellen
Ggf. Reflexive Schreibübungen für das Portfolio erstellen
Theoretischen Schwerpunkt der Praxisstudie festlegen und beginnen, sie zu schreiben
Ggf. Bachelorarbeitsthema festlegen, Zweitgutachter finden, Arbeit anmelden und schreiben

H Projektverlauf für die teilnehmenden Studierenden

Der Projektverlauf setzt sich für die Lehramtsstudierenden aus zwei parallel verlaufenden Strängen zusammen. Aus der konkreten pädagogischen Einzelfallarbeit mit dem Kind (siehe oberer Teil der Abbildung) und der universitären Begleitung (unterer Teil).

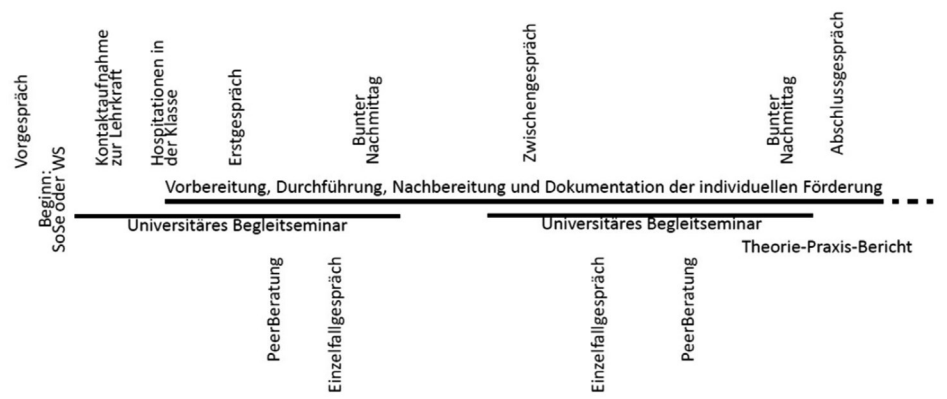


Abb. 5: Projektverlauf für die Lehramtsstudierenden

I Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder

Für die Kinder beginnt die (offizielle) Teilnahme am Projekt in den ersten Wochen nach den Oster- bzw. Herbstferien. Zunächst lernen sie ihre Studierenden in der Schule kennen. Erst wenn sich zwischen den Kindern und den Studierenden eine vertrauensvolle Beziehung angebahnt hat, dehnt sich die individuelle Förderung (auch) in den Nachmittags- und Freizeitbereich aus.

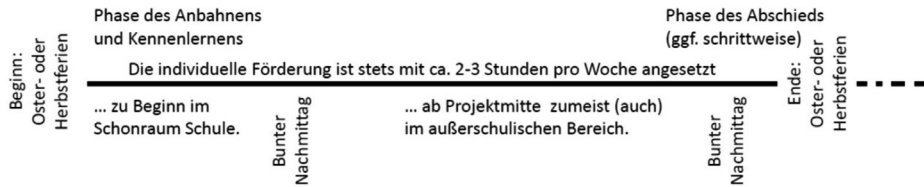


Abb. 6: Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder

J Projektverlauf für die teilnehmenden Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrkräfte nehmen häufig eine wichtige Scharnierfunktion im Projekt ein, weil bei ihnen viele Aufgaben und Funktionen zusammenlaufen, die sich auf die teilnehmenden Kinder und ihre Eltern beziehen, sowie die Begleitung und Betreuung der Lehramtsstudierenden betreffen.

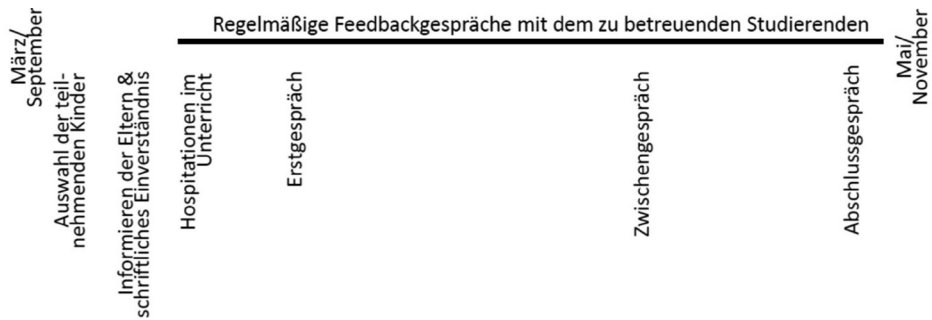


Abb. 7: Projektverlauf für die zuständige Lehrkraft

K Projektverlauf für die Projektleitung

Die Anforderungen an die Projektleitung sind breit gefächert. Zu den Aufgabenbereichen zählt neben der schul- und universitätsbezogenen Organisation (siehe oberer Teil der Abbildung) die kontinuierlich beratende und unterstützende Begleitung der pädagogischen Einzelfallarbeit der Studierenden (mittlerer Teil) sowie die inhaltliche und curriculare Rahmung (unterer Teil).

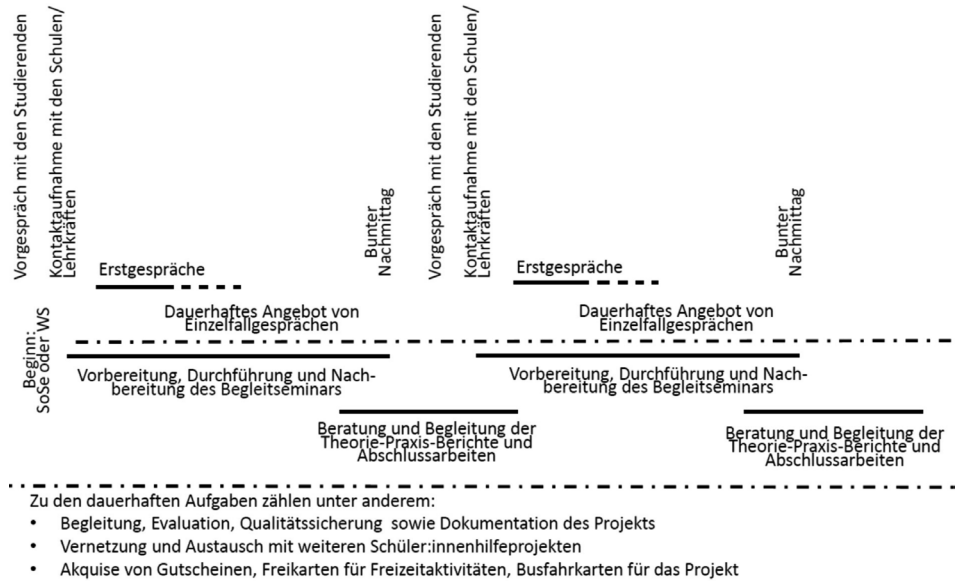


Abb. 8: Projektverlauf für die Projektleitung

L Beispiele der individuellen Förderung

Im Folgenden werden konkrete Beispiele aus der pädagogischen Praxis der Studierenden aufgeführt. Hierbei handelt es sich um Angebote der individuellen Förderung, die sich die Studierenden im universitären Begleitseminar gegenseitig vorgestellt und erläutert haben. Für die Publikation wurden die einzelnen Beispiele nach Schwerpunkten gebündelt zusammengefasst (1. Beziehung, 2. Diagnostischen Verfahren, 3. Mathematisches Verständnis und 4. Sprechen-Schreiben), um zum einen die Breite der pädagogischen Einzelfallarbeit der Studierenden zu verdeutlichen sowie die Vielfalt der unterschiedlichen Angebote der individuellen Förderung.

Tab. 3: Exemplarische Auszüge aus der individuellen Förderung

Name des Materials Alter (Klasse)	Schwerpunkt & Zielsetzung	Umsetzung & Erfahrungen
Beziehung und Beziehungsgestaltung: Gerade zu Beginn der pädagogischen Arbeit ist der Beziehungsaufbau häufig ein zentraler Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit der Studierenden, der von den Studierenden gemeinsam mit den Kindern unterschiedlich gestaltet wird. Deswegen ergänzen in der Regel auch weitere Aspekte die Schwerpunkte und Zielsetzungen der individuellen Förderung.		
Butterkekshäuser verzieren 6 Jahre (1. Klasse)	Förderung der Feinmotorik und Kreativität	Das Verzieren von Butterkekshäusern, ist eine positive Beschäftigung, die die Beziehung stärkt. Über die gemeinsame Handlung werden unterschiedliche Gesprächsanlässe geschaffen, die (auch) fernab des schulischen Alltags sind. Die unterschiedlichen Süßigkeiten an das kleine Häuschen anzubringen, fördert neben der Feinmotorik vor allem auch die Geduld und Konzentration. Kreativität steht ebenso im Fokus wie der Umgang mit Frustrationen.
Mein Ich-Buch 7 Jahre (2. Klasse)	alleinige Aufmerksamkeit und Zuneigung, spielerische Konzentrationsförderung, Einstieg in die Gefühlswelt	Das gemeinsame Arbeiten in „Mein Ich-Buch“ ermöglicht einen kindgerechten und niedrigschwelligen Zugang zum Kind und bietet die Möglichkeit eines gegenseitigen Kennenlernens. Zudem können Wünsche, Bedürfnisse, Interessen etc. des Kindes wahrgenommen werden, die als Anknüpfungspunkte für die individuelle Förderung genutzt werden können. Auf das Erschaffen von etwas Eigenem – das kein anderes Kind hat – ist das Kind besonders stolz.
Diagnostische Verfahren: Im Begleitseminar lernen die Studierende u. a. verschiedene diagnostische Verfahren kennen, die sie häufig in der eigenen pädagogischen Praxis erproben.		
Kind-Umfeld-Analyse 5 Jahre (Vorschule)	Bietet Einblicke in das Umfeld des Kindes und ermöglicht (auch) Zusammenhänge unter diesen erkennen und verstehen zu können	Es handelt sich um ein förderdiagnostisches Material, das neben dem Kind auch sein naheliegendes Umfeld mit in den Fokus nimmt (z.B. Elternhaus, Bezugspersonen, Unterricht/Schule und Freizeitkontakte /-aktivitäten), um so einen weiteren Blick auf das Lebensumfeld des Kindes richten zu können. Ergebnisse dessen bieten zum einen vertiefende Einblicke in die Ausgangssituation des Kindes und ermöglichen, konkrete Anknüpfungspunkte für die pädagogische Einzelfallarbeit liefern zu können.

Name des Materials Alter (Klasse)	Schwerpunkt & Zielsetzung	Umsetzung & Erfahrungen
Kalkulie 7 Jahre (1. Klasse)	Diagnose- und Trainingsprogramm für rechen-schwache Kinder	Erkennung der Rechenschwäche und explizite Förderung mit Lernfortschrittkontrolle. Möglichkeit des Vergleichs mit standardisierten Werten und Begleitung in Jahrgang 1 bis 3
Lautarium 6 Jahre (1. Klasse)	Phonologische Bewusstheit	Lautarium ist ein computergestütztes Programm zur Förderung von Grundschulkindern mit Lese-Rechtschreibstörung (LRS) und Kindern mit einem erhöhtem LRS-Risiko. Das Programm resultiert aus internationalen Forschungsergebnissen zu Ursachen und Interventions- und Präventionsmöglichkeiten mit der Zielsetzung, die Graphem-Phonem-Korrespondenz und das alphabetische Lesens und Schreiben zu fördern.
FEES 1-2 7 Jahre (2. Klasse)	Erfassung grundlegenden emotionaler und sozialer Schulerfahrungen/ Selbstkonzept der Schulfähigkeit	Der Fragebogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen: (1) Soziale Integration, Selbstkonzept der Fähigkeiten, Klassenklima und (2) Schuleinstellung, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, Gefühl des Angenommenseins. Erfahrungsbericht: Bei Anwendung in der ganzen Klasse: Abgucken verhindern, um möglichst ehrliche Antworten zu erlangen, Verständnis der Fragen teilweise unklar. Grund für die Auswahl dieses diagnostischen Materials: Ich möchte herausfinden, wie wohl sich R. in der Klasse fühlt und ob seine Konzentrationsfähigkeit möglicherweise aufgrund des Klassenklimas leidet.
FEES 3-4, 8 Jahre (3. Klasse)	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klasse	Ziel ist es, Fördermöglichkeiten feststellen zu können. Erfassung psychologisch bedeutsamer und pädagogisch relevanter Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen Angabe der Bearbeitungsdauer von 30 Minuten realistisch? Werden die Fragen von Kindern richtig verstanden? Oder entstehen durch mögliche Missverständnisse verfälschte Ergebnisse?

Mathematisches Verständnis: Neben außerschulischen Schwerpunktsetzungen werden für die individuelle Förderung häufig auch schulische Schwerpunkte festgehalten, zu denen auch ein mathematisches Verständnis zählt. In der konkreten individuellen Förderung greifen die Studierenden in der Regel auf abwechslungsreiche Angebote zurück, die die Lernfreude der Kinder wecken (können). Alltagsnahe Lerngelegenheiten werden von den Studierenden so aufbereitet, dass sie die Kinder einladen, sich mit diesen Auseinandersetzen und so auf einer spielerischen Weise sich mit den (mathematischen) Gegenständen beschäftigen.

Wie viele Würfel sind unter dem Tuch? 6 Jahre (1. Klasse)	Mengen erkennen, ohne zu zählen Verständnis von Mengen	Zu Beginn der Schuleingangsphase kann diese Methode eingesetzt werden, um eine Distanz zum zählenden Rechnen anzubahnen und aufzubauen. Entsprechend ist es die Aufgabe des Kindes, die Würfelanzahl zu benennen ohne diese zu zählen.
EinMalEins-Memory 8 Jahre (3. Klasse)	Mathematik	Das EinMalEins-Memory wird für den Einstieg oder den Ausklang einer Einzel- oder auch Gruppenförderung genutzt, um diesem einen spielerischen Charakter zu geben und gleichzeitig die Sicherung des EinMalEins im Langzeitgedächtnis zu fördern.

Name des Materials Alter (Klasse)	Schwerpunkt & Zielsetzung	Umsetzung & Erfahrungen
Kochbuch erstellen und gestalten 8 Jahre (3. Klasse)	Übung und Festigung der Grundrechenarten	Ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit ist die Übung und Festigung von Grundrechenarten. Deshalb haben wir uns entschieden, gemeinsam ein Kochbuch zu erstellen und für die jeweiligen Gerichte (bzw. die einzelnen Zutaten) die Preise zu kalkulieren. Dafür haben wir zunächst gemeinsam nach unseren Lieblings Speisen (bzw. den einzelnen Zutaten) recherchiert und sind anschließend in den Supermarkt gegangen, um die Preise für die jeweiligen Zutaten in Erfahrung zu bringen. In den anschließenden Treffen konnten wir unser gemeinsames Kochbuch gestalten. Dafür haben wir einzelne Rezepte abgeschrieben, manche auch ausgedruckt, teilweise haben wir aus Prospekten die Zutaten ausgeschnitten oder diese selbst gemalt und anschließend mit den recherchierten Preisen versehen. Abschließend haben wir eine Endkalkulation für das gesamte Gericht vorgenommen, jeweils für 2 Personen und für 4 Personen.

Sprechen und Schreiben. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit der Studierenden streuen sich häufig rund um die Themen Sprechen und Schreiben. Nicht selten wird explizit auf den Wortschatz der Kinder eingegangen. Auch hier geht es häufig darum sich spielerisch diesen Lerngegenständen zu nähern, sodass die Studierenden meistens auf alltagsnahe Aktivitäten zurückgreifen. In der Regel geht es eher darum ‚beiläufig‘ auf die schulischen Schwerpunktsetzungen einzugehen. Auch Materialien aus der Lernwerkstatt leihen sich die Studierenden gerne aus und nutzen sie für die individuelle Förderung.

Zoofoto-Memory 7 Jahre (2. Klasse)	Wortschatz- erweiterung	Nach einem gemeinsamen Besuch im Zoo wurden die gemachten Fotos so aufbereitet, dass auf diesen jeweils der Tiername mit entsprechendem Artikel in Einzahl und Mehrzahl deutlich zu sehen waren. Die Fotos wurden in doppelter Ausführung ausgedruckt und laminiert. Anschließend wurden die Fotos auf vielfältige Weise genutzt, z. B. konnten über die Bilder Erinnerungen an den gemeinsamen Ausflug geweckt und diese versprachlicht werden, zum anderen konnte mit ihnen Memory gespielt werden oder auch Fantasiegeschichten gelegt und erzählt werden.
Wer bin ich 8 Jahre (3. Klasse)	Wortschatzerweiterung, Motorik und Kreativität	Angelehnt an das Spiel „Wer bin ich“ wurde ein eigenes Spiel entwickelt, in dem neben Personen auch Tiere, Landschaften und Fahrzeuge zu erraten waren. Die selbstgestalteten „Wer bin ich“-Karten wurden dafür gemeinsam ausgewählt, aufbereitet, vervielfältigt und auf das passende Format geschnitten. Stand in der Vorbereitung vor allem Kreativität, Feinmotorik und Geduld im Vordergrund, so ist es in der konkreten Spielumsetzung Konzentration und kombinierte Auffassungsgabe. Aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe, Farben und Formen sowie kleinen Details auf den Karten, über die das Ausschlussverfahren des Spiels läuft, wird der alltagsnahe Wortschatz der Kinder auf eine spielerische Art und Weise gefordert und gefördert.

Name des Materials Alter (Klasse)	Schwerpunkt & Zielsetzung	Umsetzung & Erfahrungen
Dobble kids 8 Jahre (2. Klasse; Deutsch als Zweit- sprache)	Beobachtungs- und Reaktions- spiel, hier vor allem eingesetzt zur Wortschatzer- weiterung	Es handelt sich um ein Spiel, das ein schnelles Erkennen und Benennen von zwei gleichen Tieren auf verschiedenen Karten erfordert. Beliebige viele Gegenspieler:innen können mitspielen. Dobble kids erfordert nicht nur eine hohe Konzentrationsfähigkeit, sondern auch eine schnelle Auffassungsgabe. Über den spielerischen Zugang wird die Begeisterungsfähigkeit des Kindes angeregt und zeitgleich Namen von verschiedenen Tieren spielerisch gelernt. Verschiedene Varianten des Spiels sind möglich, sodass diese dem Interesse und Entwicklungsstand des Kindes individuell angepasst werden können.
Märchen (nach) erzählen 8 Jahre (2. Klasse; Deutsch als Zweit- sprache)	Aufmerksames Zuhören und eige- nes Nacherzählen (anhand von Bildern) stärken	Zu Beginn wird ein Märchen langsam und deutlich erzählt, sodass zunächst das aufmerksame Zuhören des Kindes geschult wird. Anschließend geht es um das (detailgenaue) Nacherzählen des Märchens. Hierbei können vorbereitete Bilder beim Erinnern helfen und das Erzählen unterstützen.
Gemeinsames (Vor)Lesen 8 Jahre, (2. Klasse; Deutsch als Zweit- sprache)	Zuhören und selbst Vorlesen, um die Geschwin- digkeit und das flüssige Lesen zu verbessern	Aus einem überschaubaren Repertoire an Büchern, die dem Entwicklungsstand und dem Interessenfeld des Kindes entsprechen, konnte das Kind ein Buch frei auswählen. Zu Beginn wurde dem Kind mehr vorgelesen und es selbst übernahm nur einzelne, kurze Sätze. Im Laufe der Förderung hat sich dieses Verhältnis schrittweise geändert, sodass der Vorleseanteil des Kindes immer mehr zunahm. Vor allem für die Bilder in dem Buch wurde zu Beginn viel Zeit investiert, um diese ausführlich zu besprechen und dem Kind sein eigenes Lesetempo zu ermöglichen.
Zebraanlauttabellen – Memory 6 Jahre (1. Klasse)	Erlernen der Anlaute gemäß der Zebraanlaut- tabelle, phonologisches Bewusstsein	Aus der schulbekannten Anlauttabelle wurde gemeinsam ein Memory erstellt. Auf diese spielerische Weise konnten die Buchstaben gelernt und gefestigt werden. Im weiteren Verlauf wurden aus den einzelnen Buchstaben auch Wörter gebildet, wobei die Bilder der Anlauttabelle zunächst eine Orientierung boten.
Gefühlsmonster 6 Jahren (1. Klasse)	Gefühlsaus- druck, Ziel ist das Erkennen von Gefühlslagen der Schüler:innen ohne dass die Kinder diese direkt benennen müssen	Zur Verfügung stehen verschiedene Gefühlsmonster-Karten, die unterschiedliche Gefühle ausdrücken. Diese Gefühlsmonster-Karten können helfen sich selbst und andere besser verstehen zu können. Sie bieten somit eine Möglichkeit, Einblicke in die Gefühlslage des Kindes zu erhalten. Zur Komplexitätsreduktion bietet es sich ggf. an lediglich eine Auswahl an Gefühlskarten anzubieten. Außerdem können die Karten bei Kindern eingesetzt werden, denen es z. B. noch schwerer fällt, die Gefühle zu äußern oder Situationen zu erklären.

M Elternbrief „Bunter Nachmittag“

Es hat sich bewährt, diesen Elternbrief in dreifacher Ausfertigung zu erstellen, sodass die Erziehungsberechtigten, die Klassenlehrkräfte und auch die zuständigen Kolleg:innen des Ganztags jeweils ein Exemplar bekommen und über den Termin informiert sind.

An die Eltern und
Erziehungsberechtigten der Kinder
aus dem Projekt „Schule für alle“

Absender XXX

Ort XXX, Datum XXX

Sehr geehrte Eltern,

Ihr Kind wird von einer/einem Student:in im Projekt „Schule für alle“ gefördert.

Am **Wochentag, den XXX findet von XXX-XXX Uhr** ein gemeinsamer Nachmittag aller Projektkinder **am Ort XXX** statt.

Wir wollen uns gegenseitig kennenlernen, einen schönen Nachmittag verbringen und dabei ein Lernspiel erstellen.

Ihr Kind wird auf dem Hin- und Rückweg von seiner Studentin bzw. seinem Studenten begleitet und gegen 18 Uhr nach Hause gebracht.

Wir möchten Sie bitten, Ihrem Kind die Teilnahme zu ermöglichen.

Vielen Dank für die Kooperation!

Mit freundlichen Grüßen,

XXXX

Autorinnenangaben

Brigitte Kottmann, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Bildungsbenachteiligung durch die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, Patenschaftsprojekte, Übergänge

Anschrift: Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail-Adresse: Brigitte.Kottmann@uni-paderborn.de

Susanne Miller, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Herstellung von Bildungsungleichheit, Lehrerprofessionalität, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule

Anschrift: Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail-Adresse: Susanne.Miller@uni-bielefeld.de

Catania Pieper, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen, Patenschaftsprojekte, Erfahrungen nach Dewey

Anschrift: Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail-Adresse: Catania.Pieper@uni-bielefeld.de

Das Projekt „Schule für alle“ wird bereits seit 1994 als Patenschafts- bzw. Schüler:innenhilfeprojekt im Rahmen der Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld angeboten. Die Projektidee ist unverändert aktuell: Lehramtsstudierende begleiten über zwei Semester ein Grundschulkind im schulischen und außerschulischen Bereich, worin Potenziale für alle Beteiligten liegen.

Dieses Buch stellt die theoretische und praxisorientierte Konzeption sowie Umsetzungsmöglichkeiten der fallbasierten Projektarbeit dar. Der Fokus auf die Perspektiven der verschiedenen Akteur:innen lässt die Projektarbeit lebendig werden und bietet umfassende Einblicke in die Chancen und Erfolge aber auch mögliche Grenzen und Schwierigkeiten eines Patenschaftsprojekts.

Die Autorinnen



Brigitte Kottmann, Professorin für „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen“ an der Universität Paderborn.

Catania Pieper, Erziehungswissenschaftlerin M.A., war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld.

Susanne Miller, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2681-5



9 783781 526815