

Unterstützungskonzept des ThILLM zur Gestaltung eines lern- und leistungsförderlichen Unterrichts

Zusammenfassung

Das Konzept geht davon aus, dass

1. die entscheidende Komponente für die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts eine lernförderliche Beziehungsgestaltung ist,
2. es für die intersubjektive Verständigung über lernförderlichen Unterricht entsprechender Definitionen bedarf, die die Bedeutung einer lernförderlichen Beziehungsgestaltung für lernförderlichen Unterricht beachten,
3. die Ableitung von Handlungsfeldern für eine lernförderliche Beziehungsgestaltung sinnvoll ist, diese dynamisch sind und sich keineswegs abschließend darstellen lassen,
4. jede Lehrperson ihre eigenen professionellen Strukturen schaffen und leben kann und muss und es viele verschiedene Ansätze und Anknüpfungspunkte gibt, um Unterricht lernförderlicher zu gestalten,
5. die identifizierten Handlungsfelder mit entsprechenden Werkzeugen (Impulsen, Anregungen etc.) und/oder Veröffentlichungen zu unterlegen und mit Fortbildungs- und Beratungsangebote zu versehen sind. Hierzu werden interessierte Lehrkräfte aus allen Schularten sowie Mitarbeiter*innen im Unterstützungssystem (USYS) einbezogen, Diskussionsprozesse angeregt, etc.
6. Veränderungen auf individueller und struktureller Ebene einander ergänzen müssen, um das Ziel der Nachhaltigkeit zu erreichen.

Inhaltsverzeichnis

<i>Zusammenfassung</i>	1
1 <i>Zielstellung, Adressaten und Grundannahmen</i>	3
2 <i>Dynamischer Charakter des Konzepts</i>	4
3 <i>Begründung des Ansatzes</i>	4
4 <i>Theoretische Grundlegung</i>	6
5 <i>Lernförderlicher Unterricht</i>	7
6 <i>Konzeptstruktur</i>	9
a) <i>Werkzeuge und Veröffentlichungen</i>	10
b) <i>Beratung und Prozessbegleitung</i>	11
c) <i>Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote</i>	11
7 <i>Handlungsfelder</i>	11
a) <i>Unbedrohtheit und Metakommunikation</i>	11
b) <i>Wahl, Konstruktion, Definition und Entfaltung des Lerngegenstandes</i>	12
c) <i>Subjektive Lernanlässe</i>	13
d) <i>Pädagogische Diagnostik</i>	14
e) <i>Dynamische Planung</i>	14
f) <i>Leistung</i>	14
g) <i>Unterrichtliche Fragekultur</i>	15
h) <i>Beziehungsgestaltung</i>	15
8 <i>Konzeptimplementierung und -umsetzung</i>	17
9 <i>Evaluation</i>	17
<i>Literatur:</i>	18

1 Zielstellung, Adressaten und Grundannahmen

Das Konzept verfolgt einen Professionalisierungsansatz. Es soll allen interessierten Lehrkräften, (Jahrgangs-)Teams sowie den Kollegien aller Thüringer Schulen aller Schularten wissenschaftlich und praktisch fundierte Anregungen, Begleitung und Unterstützung bei der Entwicklung und der Etablierung eines lernförderlichen Unterrichts im realen und im virtuellen Raum sowie bei Kombinationen aus beiden (Hybridformate) bieten. Es richtet sich ferner an Schulleitungs- und Steuergruppemitglieder sowie an Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht mit dem Ziel, systematische und nachhaltige Unterrichtsentwicklung zu unterstützen, zu initiieren und zu begleiten, um allen Thüringer Schüler*innen den jeweils bestmöglichen Schulabschluss zu ermöglichen.

Das Konzept geht dabei davon aus, dass

- die Gestaltung einer professionellen, lernförderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung die entscheidende Komponente bzgl. der Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts darstellt,
- sich die Lehrkraft des Zweckes und der Funktion der Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst sein muss, um diese lernförderlich gestalten zu können,
- sich die Qualität der Beziehung unmittelbar in der unterrichtlichen Kommunikation widerspiegelt.

Das Konzept richtet den Blick auf die Gestaltung einer lernförderlichen Kommunikation im realen, im virtuellen sowie im hybriden Raum; individuelles und gemeinsames Lernen werden ebenso thematisiert wie Möglichkeiten des synchronen und asynchronen Lernens. Das Konzept legt den Fokus somit auf die Mikroebene der Beziehungsgestaltung.

Es soll ferner an bestehende Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepte, sowie an die Strategie der KMK „Bildung in der digitalen Welt“, anknüpfen und so ermöglichen, Begonnenes zu vertiefen und stetig fortzusetzen. Ferner soll es eine salutogenetische Professionalisierung unterstützen, indem es Lehrkräften und Kollegien konstruktive und anregende Impulse zur beständigen Selbstvergewisserung bezogen auf das eigene professionelle Handeln bietet. Es berücksichtigt die Spezifika der Schularten ohne bestimmte Organisationsformen von Unterricht, wie bspw. sogenannter Frontalunterricht, Planarbeit, Freiarbeit etc., oder konkrete Methoden zu favorisieren.

Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Organisationsform der jeweiligen Thematik, der Entwicklungssituation der Beteiligten – Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern – sowie den regionalen und kontextualen Möglichkeiten und Bedingungen vor Ort gerecht werden muss. Auch soll das Konzept Raum bieten für neue, momentan noch nicht etablierte Unterrichtsformate wie bspw. Zeiten für das individuelle Lernen am anderen Ort, Blended-Learning-Formate oder das sogenannte Freie Lernen. Das Konzept stellt sich somit dem Anspruch, die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Schüler*innen als unmittelbare Beziehungsaktualisierungen nicht nur in herkömmlichen, bekannten, sondern auch in neuen, zukünftigen Organisationsformen, die sich als asynchron und/oder kollaborativ beschreiben lassen, in den Blick zu nehmen.

2 Dynamischer Charakter des Konzepts

Neben der fortwährenden wissenschaftlichen Validierung ist es für ein tragfähiges, zeitgemäßes Unterrichtsentwicklungskonzept notwendig, die aktuellen (gesellschaftlichen) Entwicklungen und Erkenntnisse im Blick zu behalten. Um Letzteres dauerhaft gewährleisten zu können, weist das Konzept selbst einen dynamischen Charakter auf und unterliegt einer formativen Evaluation.

Bildliche Darstellungen, Fallvignetten und Umsetzungsideen aus der Praxis werden fortwährend ergänzt und mit weiterführenden Materialien und Literaturhinweisen angereichert.

Gesellschaftliche Entwicklungen, erziehungswissenschaftliche, allgemein didaktische oder fachdidaktische Erkenntnisse sowie bildungspolitische Schwerpunktsetzungen führen tendenziell dazu, dass die Identifizierung weiterer Handlungsfelder sowie die Erarbeitung und Weiterentwicklung der Werkzeuge unabgeschlossen bleiben. In Abhängigkeit von den beobachteten oder/und artikulierten Bedarfen der Schulen bzw. der Lehrkräfte sowie den Rückmeldungen und Beobachtungen aus der Lehrkräftefortbildung, können sukzessive weitere Handlungsfelder und Werkzeuge erarbeitet werden. Grundlage hierfür bilden die Möglichkeit zum Geben systematischen Feedbacks, bspw. zu den Werkzeugen, sowie die formative Evaluation.

3 Begründung des Ansatzes

Grundlage für die Erarbeitung waren

- die Veröffentlichungen des Thüringer Bildungsministeriums¹,
- erkenntnistheoretische und professionstheoretische Grundlagen²,
- wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung³,
- wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirksamkeitsforschung von Lehrerfortbildungen⁴,
- Erfahrungen und Erkenntnisse engagierter Lehrkräfte, Fachberater*innen (FB) und Berater*innen für Schul- und Unterrichtsentwicklung (BfSE) aus der Praxis der Unterrichts- und Schulentwicklung
- Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis des ThILLM im Bereich der Unterrichtsentwicklung, insbesondere Basiskurse aus dem Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“, sowie
- persönliche und professionelle Erfahrungen der letzten beiden Jahre sowie die in dieser Zeit erworbenen Kompetenzen.

Für den gewählten Ansatz sprechen Argumente, die auf verschiedenen Systemebenen verortet sind und sich aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen ergeben. Exemplarisch angeführt seien:

1. Aus der Unterrichts- und Schulforschung ist bekannt, dass für den Lernerfolg ausschlaggebend ist, was im Klassenraum geschieht; Schulkonzepte allein scheinen hierfür keinen verlässlichen Indikator darzustellen⁵, vielmehr bedarf es datenbasierter Unterrichtskonzepte.

¹ s. Literaturliste

² u.a. Prange, 2005, Helsper, 1996, Oevermann 1996

³ u.a. Hattie, 2013, Bethge, 2015

⁴ u.a. Lipowsky, 2020; Jantowski & Ebert, 2018

⁵ u.a. Prengel 2013, Mehan, 1979

2. Die Gesellschaft steht vor vielfältigen Herausforderungen, die Eingang in die Unterrichtsgestaltung finden sollten. Sie berühren die Heranwachsenden deutlich stärker als die Erwachsenen, denn es geht um deren künftige Lebens- und Arbeitswelt. Hierzu zählen bspw. Themen wie Digitalität, Klimawandel oder Migration, aber auch Situationen wie die aktuell erlebte Corona-Pandemie und der gesellschaftliche und persönliche Umgang damit.
3. Es bedarf lang- und mittelfristig tragfähiger Konzepte für weitere, momentan noch nicht hinreichend etablierte Organisationsformen von Unterricht wie bspw. Blended-Learning-Formate oder asynchrones Lernen im virtuellen, reellen und hybriden Raum und dessen Einbettung und Rahmung in eine gemeinsame Kommunikation.
4. Bis heute scheinen das sogenannte *hidden curriculum*⁶ sowie die Idee vom störungsfreien Unterricht die unterrichtliche Kommunikation zu strukturieren. Beides darf nachhaltigen Unterrichtsentwicklungsprozessen jedoch nicht entgegenstehen, bspw. dürfen Schüler*innenfragen nicht als Unterrichtsstörung interpretiert werden.⁷⁸⁹
5. Jedes Kollegium und jede Lehrkraft sollte ihren individuellen, für sie persönlich bedeutsamen und zu ihren aktuellen Möglichkeiten und Ressourcen passenden Zugang zum Thema „Etablierung und Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts durch lernförderliche Beziehungsgestaltung“ finden dürfen und können.

Nicht zuletzt wird mit diesem Konzept dem von Lehrkräften und Schulleiter*innen geäußerten Wunsch, ein asynchron nutzbares und bis in alle Regionen Thüringens reichendes Professionalisierungskonzept vorzuhalten, um Freistellungen vom Unterricht und lange Fahrzeiten zu Qualifizierungs- und Professionalisierungszwecken möglichst gering zu halten und die Teilnahme auch nach dem Unterricht zu ermöglichen.

⁶ Auch als „heimlicher Lehrplan“ bekannt.

⁷ Paseka, A. & Schrittemser, I (2018), S. 31

⁸ Definition Unterrichtsstörungen: <https://unterrichtsstoerungen.com/unterrichtsstoerungen-definition/> [28.11.2020]

⁹ Mehan, 1979

4 Theoretische Grundlegung

Das Konzept fußt auf grundlegenden Aussagen des Konstruktivismus, der Systemtheorie, Erkenntnissen der Neurobiologie, sowie grundlegenden Wissensbeständen der klassischen und der kritischen Psychologie. Berücksichtigt werden Erkenntnisse und Studien zur Unterrichts- und Wirksamkeitsforschung sowie allgemeine und fachdidaktische Prinzipien.

Ausgehend von der Analyse bekannter Definitionen erfolgte im Sinne einer grundlegenden Orientierung *ein In-Beziehung-Setzen scheinbar vertrauter Begriffe*, wie die folgende Abbildung zeigt:

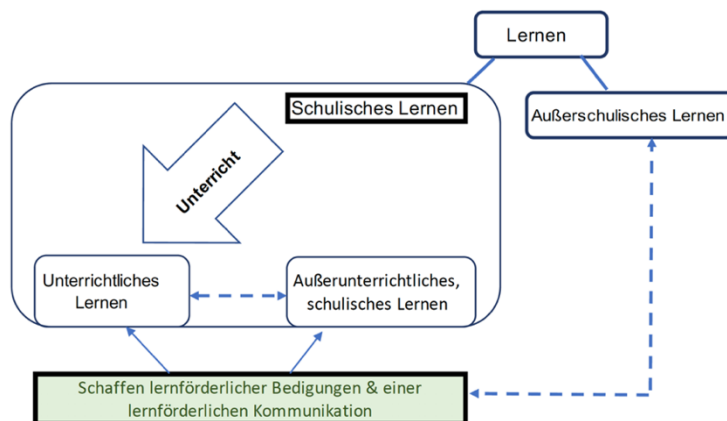


Abb. 1: Verhältnis der Begriffe: Lernen und Unterricht

Dabei wird unter den verwendeten Begriffen Folgendes verstanden:

Definition Lernen:

Lernen ist der durch Handeln konstituierte und hervorgebrachte Prozess der kompetenten Verfügungserweiterung über die materielle und soziale Welt.

Lernen kann absichtlich und/oder beiläufig erfolgen und ist immer emotional determiniert. Diese Definition schließt an die konzeptionelle Unterlegung des Lernbegriffs im Thüringer Bildungsplan an.¹⁰

Definition Schulisches Lernen:

Schulisches Lernen ist institutionell organisiertes beiläufiges und absichtliches Lernen und synthetisiert die aus der Subjektwissenschaft bekannten Formen des defensiven und expansiven Lernens mit dem Ziel, primär subjektiv bedeutsame Lernprozesse zu ermöglichen.

Schulisches Lernen ist damit der durch absichtliches Handeln konstituierte Prozess der kompetenten Verfügungserweiterung über die materielle und soziale Welt, der auf primär subjektiv bedeutsame Aneignungsprozesse rekurriert und diese fördert.

Schulisches Lernen findet sowohl im Unterricht als auch außerunterrichtlich in formalen, nonformalen und informellen Kontexten statt.

¹⁰ TMBJS, 2019, S. 11

Definition Unterricht:

Unterricht ist der interpersonale, kontextabhängige Prozess der systematischen, professionellen Vermittlung und intrapersonalen Aneignung von autorisierten Curricula. Der Prozess ist durch doppelte Kontingenz gekennzeichnet und kann sich unterschiedlicher Modalitäten wie bspw. der direkten Kommunikation (unmittelbar oder mittelbar) sowie verschiedener Medien und Lernmaterialien (mittelbar) bedienen.

Er hat das Ziel, schulisches Lernen umzusetzen und hierfür lernförderliche Bedingungen zu gestalten.

Basierend auf den Definitionen wird ein Unterrichtsentwicklungsansatz vorgelegt, *der auf einem grundlegenden Perspektivwechsel beruht. Dieser ist dadurch charakterisiert, dass sowohl die Subjektposition der Lehrkräfte als auch die Subjektposition der Schüler*innen Eingang in die konzeptionellen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung finden.* Lehrkraft und Schüler*in gehen zum Zwecke des Bildungserwerbs eine Beziehung ein, die die Schüler*innen bei ebendiesem bestmöglich unterstützen soll. Bei der Auswahl der *Maßnahmen und Modalitäten zur Veränderung von Unterricht wurde folglich* berücksichtigt, dass Lernen in jedem Lebensalter und jedem Kontext – ob als Schüler*in in der Schule oder als Lehrkraft im Kontext lebenslangen Lernens – stets unvertretbar individuell erfolgt.

5 Lernförderlicher Unterricht

In jedem Team, jedem Kollegium, dass Unterricht entwickeln will, muss eine Verständigung darüber erfolgen, woran lernförderlicher Unterricht erkennbar ist (Merkmale, Kriterien). Als Grundlage hierfür sollen die folgenden Überlegungen dienen:

Bezogen auf die *Umsetzung* ist lernförderlicher Unterricht gekennzeichnet durch:

- Sicherheit und Ruhe („Unbedrohtheit“).
Dies umfasst: die Gewissheit, unaufschiebbare Grundbedürfnisse erfüllen zu können, verlässliche Beziehungspartner*innen (Lehrkräfte); die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und Kollaboration auf unterschiedlichen Ebenen; Gelegenheit, sich auszuprobieren (Wahlmöglichkeiten); die Gewissheit, Unterstützung zu finden bzw. zu erhalten, wenn der Lernprozess ins Stocken gerät; Zeit zum (Nach)-Denken.
- die strikte Trennung von Lern- und Leistungsbewertungsraum bzw. Lern- und Leistungsbewertungszeit.
Dies kann die Möglichkeit einschließen, in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand und der zu erwerbenden Kompetenz Form und Zeitpunkt des Leistungsnachweises innerhalb eines klar definierten Rahmens mitzubestimmen.
- hohe Fachlichkeit der Lehrkraft sowie der unterrichtlichen Kommunikation.
Dies schließt die Auswahl eines für den Kompetenzerwerb geeigneten Lerngegenstandes ebenso ein wie das Vordringen in dessen Struktur und Tiefe. Die Grundprinzipien sprachsensiblen Fachunterrichts werden beachtet. Die Lehrkraft weist in ihrer Kommunikation auf den Lerngegenstand und eröffnet so verschiedene Zugänge zu diesem. Sie unterstützt thematische Dialoge zwischen den Schüler*innen, wodurch unterschiedliche Perspektiven auf den Lerngegenstand und

Lerngelegenheiten sichtbar werden. Sie führt selbst thematische Dialoge mit den Schüler*innen.

- die Unterstützung absichtlichen, motivierten (expansiven) Lernens und themenbezogenen Handelns der Schüler*innen. Dies schließt die Möglichkeit des Ausgliederns eines je eigenen thematischen Lernaspektes ein.
- den Einsatz von Methoden der pädagogischen Diagnostik, insbesondere der systematischen Beobachtung sowie nichtstandardisierter Verfahren für Lernstandserhebungen.
- die Beachtung der konkreten Gruppenstruktur, deren Heterogenitätsdimensionen sowie die Entwicklungs- und Lernstände der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe.
- das Zulassen verschiedener, je eigener Lösungswege. Dabei werden Fehler als Teil des Lernprozesses, als Irrtümer angesehen, die wiederum zu neuen Lernanlässen werden können (Fehlerkultur). Die Lösungswege und das Zustandekommen von Fehlern zu hinterfragen, dient zudem dazu, die Denkweise der jeweiligen Schüler*in zu verstehen.
- das Ausschöpfen des Potentials beiläufigen (impliziten, inzidentellen) Lernens.
- Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben aller Beteiligten, d.h. Lehr- und Lernerfolge ermöglichen, bewusst machen und erleben lassen.
- konstruktives, formatives und summatives wechselseitiges Feedback, das Lösungsansätze hervorbringt, auf geeignete Hilfen verweist und/oder die Schüler*innen ermutigt, sowie weitere Perspektiven, nächste Schritte oder Lösungsansätze aufzeigt.
- eine unterrichtliche Fragekultur. Die Schüler*innen werden ermutigt, Verständnis- und themenbezogene Neugier- oder Nachfragen zu stellen; die Neugier soll erhalten bleiben. Die Fragen der Schüler*innen werden beantwortet; Ideen und Impulse werden aufgegriffen ohne die Fragen oder die Fragenden zu bewerten.
- die sinnvolle und passende Nutzung verschiedener Modalitäten (bspw. digitale Medien) und Kommunikationsformen (bspw. Lehrervortrag, selbstdifferenzierende Aufgabenstellungen etc.). Die Entscheidung für eine Modalität erfolgt pädagogisch begründet (bspw. Lehrervortrag) oder ergibt sich aus Unabänderlichkeiten (bspw. Distanzunterricht).
- eine lernförderliche (keine starre) Strukturierung gemäß dem zu bearbeitenden Lerngegenstand (Form folgt Funktion), den zu erwerbenden Kompetenzen sowie dem Entwicklungsstand der Schüler*innen (Rituale).
- das Verfügbarmachen von Lernzeit, insbesondere auch durch Möglichkeiten des individuellen und asynchronen Lernens.
- Lebendigkeit und Einbezug realistischer Probleme, (adaptierten und) adaptierbaren Aufgaben und Fragen, die es den Schüler*innen ermöglichen, einen je eigenen,

subjektiv motivierten Zugang zum Lerngegenstand und somit zum Kompetenzerwerb zu finden.

Lernförderlicher Unterricht zeichnet sich durch eine prinzipiell dynamische Planung aus, die das doppelte Kontingenzproblem unterrichtlicher Kommunikation sowie die Subjektposition der Lernenden und der Lehrenden gleichermaßen berücksichtigt. Ebenfalls Berücksichtigung finden der Lebens- und Lernkontext der Schüler*innen sowie die Unterschiedlichkeit von Weltwissen. Die Planung knüpft an das (Vor)-Wissen, die Interessen und die Stärken der Lernenden an. Dies gewährleistet Anschlussfähigkeit und unterstützt Lernerfolge.

Bezogen auf den *Lernerfolg* ist lernförderlicher Unterricht charakterisiert durch:

- die Entkoppelung des Lernerfolgs von sozialen Voraussetzungen,
- die Beachtung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen,
- den Kompetenzerwerb gemäß den Thüringer Fachlehrplänen und dem Thüringer Bildungsplan.

*Lernförderlicher Unterricht beruht zusammenfassend auf einer lernförderlichen Kommunikation, die es jedem*r Schüler*in ermöglicht, in eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu gelangen und sie/ihn dabei unterstützt, auf diese Weise ein höheres Maß und eine bessere Qualität an Kompetenzen und themenbezogenem Wissen zu erwerben als er/sie dies auf-sich-gestellt lernend hätte erreichen können.*

6 Konzeptstruktur

Aus vorgenanntem Ansatz ergibt sich die Konzeptstruktur, bestehend aus den folgenden fünf Komponenten:

1. Handlungsfelder,
2. Werkzeuge (Impulse, Anregungen etc.) und Veröffentlichungen,
3. Fortbildungsangebote,
4. Angebote zur Beratung und Prozessbegleitung,
5. Feedback und Evaluation.

Thematisch grundlegend sind die aktuell acht identifizierten Handlungsfelder, die gemäß ihren grundlegenden Aspekten mit digitalen Werkzeugen, Veröffentlichungen und weiteren Materialien untersetzt sind:

- a) Unbedrohtheit und Metakommunikation,
- b) Wahl, Konstruktion, Definition und Entfaltung des Lerngegenstandes,
- c) Subjektive Lernanlässe,
- d) Pädagogische Diagnostik,
- e) Leistung,
- f) Dynamisch-dialogische Planung,
- g) Fragekultur,
- h) Beziehungsgestaltung.

Ausgehend vom jeweiligen Handlungsfeld stellt sich das Unterstützungsangebot wie folgt dar:

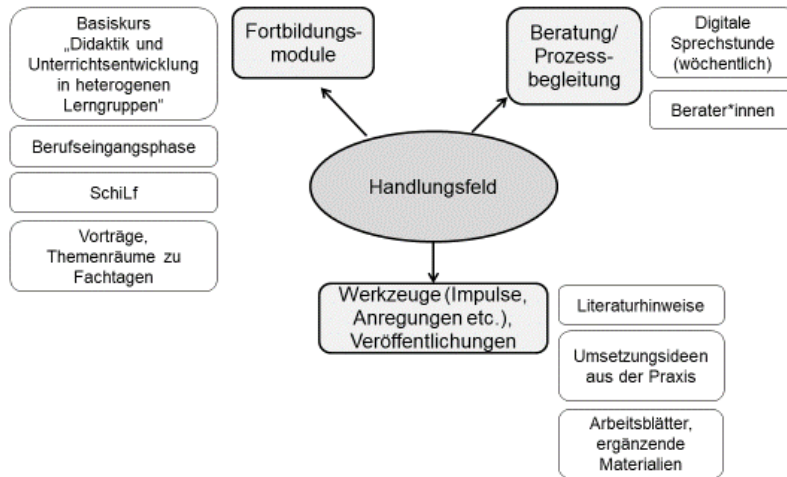


Abb. Ausgestaltung/Umsetzung der Handlungsfelder, ThILLM Referat 26

Die zweite, dritte und vierte Komponente der Konzeptstruktur – die digital bereit gestellten Werkzeuge und Veröffentlichungen, die Fortbildungsangebote sowie die Angebote zur Beratung und Prozessbegleitung – stellen Methoden der Umsetzung dar. Sie greifen thematisch und personell direkt ineinander. Sie weisen Redundanzen auf, sodass es nicht nötig ist, alle Werkzeuge zu bearbeiten oder alle Fortbildungen zu absolvieren, um den eigenen Unterricht zu entwickeln. Feedback und Evaluation als fünfte Komponente dienen der Validierung und Weiterentwicklung des Konzeptes.

a) Werkzeuge und Veröffentlichungen

Die Werkzeuge und Veröffentlichungen enthalten Anregungen und Handlungsimpulse für die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts durch lernförderliche Beziehungsgestaltung sowohl im virtuellen – insbesondere unter Einsatz der Thüringer Schulcloud (TSC) –, als auch im reellen und hybriden Raum. Sie sind den Handlungsfeldern zugeordnet, ergänzen einander und schließen sowohl im Handlungsfeld als auch handlungsfeldübergreifend aneinander an.

Jedes Werkzeug nimmt einen bestimmten Aspekt von Unterricht in den Blick und zeigt auf, wie dieser laut aktuellem wissenschaftlichen Kenntnisstand lernförderlich gestaltet werden kann. Die Werkzeuge eignen sich infolgedessen als Reflexionsfolie für die verschiedenen Aspekte unterrichtlicher Kommunikation. Sie ermöglichen so Selbstvergewisserung und können als Grundlage zur Reflexion des eigenen Unterrichts und für die konkrete Auswahl eigener nächster Veränderungsschritte genutzt werden. Sie setzen dabei keine bestimmte Organisationsform von Unterricht voraus.

b) Beratung und Prozessbegleitung

Für die Beratung und Prozessbegleitung werden Pädagog*innen ausgebildet. Hierfür wurde ein gesondertes Konzept erarbeitet¹¹. Die Ausbildung wird begleitend und summativ evaluiert. Die Prozessbegleiter*innen stehen bereits während ihrer Ausbildung den Schulleitungen, Teams, Kollegien oder explizit eingesetzte Steuergruppen für Unterrichtsentwicklungsprozesse zur Verfügung.

Ferner findet während der Schulzeit wöchentlich eine digitale Sprechstunde statt, in der Lehrkräfte Fragen zum Konzept, zu Fortbildungen sowie zu einzelnen Werkzeugen stellen und/oder gemeinsam bearbeiten können.

c) Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote

Die Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote gehen aus bereits Vorhandenem hervor. Sie lehnen sich aktuell an den Basiskurs „Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen“ sowie die Angebote zur professionellen Beziehungsgestaltung an und berücksichtigen die aktuellen Veränderungen und Entwicklungen. Sie werden fortlaufend evaluiert. Ergänzt werden sie durch fachspezifische Angebote zur individuellen Förderung und zur Unterrichtsentwicklung.

Darüber hinaus wurde die digitale Werkstatt Unterrichtsentwicklung als neues Fortbildungsformat konzipiert. Sie ermöglicht es interessierten Lehrkräften, sich an der (Weiter)Entwicklung der Werkzeuge zu beteiligen und diese mit eigenen Umsetzungsideen und Beobachtungen (Fotos, Materialien, Fallvignetten etc.) zu untersetzen.

7 Handlungsfelder

Im Folgenden werden die aktuell identifizierten Handlungsfelder dargestellt, für die Werkzeuge und Materialien sukzessive erarbeitet und Fortbildungsangebote vorgehalten werden. Sie werden um Veröffentlichungen ergänzt.

a) Unbedrohtheit und Metakommunikation

In diesem Handlungsfeld sind Aspekte zusammengefasst, die Ruhe im Klassenraum für alle garantieren, wobei Ruhe nicht nur die Abwesenheit von Lärm meint. Sie schließt vielmehr die Abwesenheit von Zeit- und Leistungsdruck, Kränkung, Bloßstellung, Machtmissbrauch sowie einen respektvollen Umgang mit den Bedürfnissen der Lernenden ein.

Zu folgenden Aspekten des Handlungsfeldes werden jeweils ein Werkzeug oder/und eine Veröffentlichung – und ggf. weiterführende Hinweise oder Zusatzmaterialien – erstellt:

- Einrichten des virtuellen, reellen oder hybriden Raumes passend zur Lehrform und den erwarteten sozialen Interaktionen,
- sinnvolle Verfügbarkeit der Modalitäten des Behaltens/Erinnerns für die Schüler*innen,
- einen respektvollen Umgang miteinander, eingeschlossen das respektvolle Setzen von Grenzen,

11. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/757ce440-31f3-4620-978e-30cfe64509f1/Beratung_Qualifizierung%20zum%20lernfo%CC%88rderlichen%20Unterricht_21_Mai_2021.pdf

- den Einsatz und die Nutzung verschiedener und verständlicher Darstellungsformen (u.a. verstärkter Einsatz von Visualisierungen, sprachsensibler Fachunterricht),
- Verfügbarkeit der Lernzeit im Wissen um die Bedeutung „affinitiver Lernphasen“¹²,
- die Möglichkeit, grundlegende, unaufschiebbare Bedürfnisse erfüllen zu können (bspw. Toilettengänge, Rückzugs- und Bewegungsmöglichkeiten),
- Ermöglichen und Unterstützen lernförderlicher Zusammenarbeit sowie individuellen Lernens der Schüler*innen,
- die Etablierung einer lernförderlichen Prozesskommunikation im virtuellen, reellen oder hybriden Raum sowie in synchronen und asynchronen Formaten.

b) Wahl, Konstruktion, Definition und Entfaltung des Lerngegenstandes

Der Lerngegenstand als Mittel zum Kompetenzerwerb stellt ein Konstrukt dar, das von der Lehrkraft gezielt so ausgewählt bzw. definiert werden muss, dass alle Schüler*innen einen individuellen, für sie bedeutsamen Zugang zu ihm finden und entsprechende Kompetenzen erwerben können. Damit dies gelingen kann, muss der Lerngegenstand für die Schüler*innen verfügbar und zugänglich sein. Ferner muss er über eine gewisse Tiefenstruktur und Komplexität verfügen oder/und so anregend sein, dass diese Komplexität gedanklich antizipiert werden kann.

Das heißt, der Lerngegenstand ist im Idealfall unabgeschlossen (es gibt immer noch eine neue Facette zu entdecken) sowie durch eine Tiefenstruktur (es ließe sich immer noch differenzierter über die Thematik nachdenken und immer mehr Unterscheidungen treffen) gekennzeichnet. Seine Komplexität, seine Tiefenstruktur und seine Verfügbarkeit ermöglichen einen fortwährenden Bildungserwerb¹³. Um niemanden auszuschließen, sollte der Lerngegenstand über verschiedene Sinne zugänglich, insbesondere auch – wann immer möglich – sensomotorisch (be)greifbar sein.

Vor diesem Hintergrund umfasst dieses Handlungsfeld Werkzeuge, die dabei unterstützen:

- die Lehr(plan)ziele in geeigneter Weise transparent zu machen,
- einen für den Kompetenzerwerb geeigneten, nicht zu flachen und nicht zu komplexen Lerngegenstand auszuwählen, zu definieren oder zu konstruieren,
- den Lerngegenstand unter Beachtung realer oder fiktiver Heterogenitätsdimensionen für alle Schüler*innen zu entfalten und so verfügbar zu machen,
- unterschiedliche thematische Lernaspekte des Lerngegenstandes sichtbar werden zu lassen,
- für den Kompetenzerwerb geeignete Modalitäten des Behaltens/Erinnerns auszuwählen und in geeigneter Weise verfügbar zu machen (operativer Lernaspekt),
- in einen das Lernen unterstützenden Dialog mit den Schüler*innen einzutreten,
- eine Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand und die damit verbundene Ausgliederung eines thematischen Lernaspektes ko-konstruierend und dialogisch zu begleiten,
- eine entsprechende, die Bedeutung des thematischen Lernaspektes sowie die Heterogenitätsdimensionen der Schüler*innen berücksichtigende Aufgabenkultur zu entwickeln.

¹² Holzkamp, 1995, S. 325ff

¹³ u.a. Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S.11 ff

Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung insbesondere dieses Handlungsfeldes, ist eine hohe, als *dynamisch-umfassend*¹⁴ beschreibbare **Fachlichkeit** der Lehrkraft. Die Lehrkraft muss fachlich so kompetent sein, dass sie einen komplexen und dennoch überschaubaren Lerngegenstand auswählen und diesen in seiner Tiefe so entfalten und sprachlich darstellen kann¹⁵, dass jede*r Schüler*in ausgehend von ihrem*seinem Lernstand, ihren*seinen Interessen, ihrer*seiner Lebenswelt etc., einen Zugang zu diesem finden, einen eigenen thematischen Lernaspekt ausgliedern so notwendige Kompetenzen erwerben kann.

Für die Weiterentwicklung der Fachlichkeit wird in diesem Zusammenhang bspw. auf die verschiedenen Fachfortbildungen des ThILLM, Fach- und Interessengruppen, Fachzeitschriften, Studien etc. verwiesen.

c) Subjektive Lernanlässe

Grundlage bildet die Unterscheidung von Motivation und Motivierung. Der Unterschied wird in Zeiten des Distanzunterrichts besonders offensichtlich, da hier eine zusätzliche, begleitende Motivierung durch die Lehrkraft erschwert ist. Ziel ist es, jedem*r Schüler*in die Möglichkeit zu geben, einen für sie/ihn bedeutsamen thematischen Lernaspekt zu identifizieren, sich den Lerngegenstand so zu erschließen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Damit dieser Zugang von den Lernenden aktiv gesucht wird, bedarf es eines emotional-kognitiven Impulses.¹⁶ Hierfür sind – ausgehend von den Erkenntnissen der Neurobiologie und der Subjektwissenschaft – im Wesentlichen folgende Varianten denkbar, für die entsprechende Werkzeuge erarbeitet werden:

- realistische, subjektiv bedeutsame Probleme (bspw. Lesenacht der Klasse im virtuellen Raum planen) der Schüler*innen erkennen und lernförderlich aufgreifen,
- scheinbar offensichtliches, greifbares (aktuelles) Problem, das sozusagen „in der Luft liegt“ (bspw. „Abstands- und Hygieneregeln“; Waldsterben, wenn Schule bspw. in der Region liegt, aber auch Klassenfahrt, Fußballbundesliga etc.; Wie weit fliegt Spucke? Wie heiß ist Lava? Wie lange spuckt ein Vulkan Lava?),
- Aufgreifen thematischer Fragen der Schüler*innen, bspw. wird ein Thema/eine Frage mit in die Schule gebracht (spontane Beobachtungen),
- emotionale Ansprache über Bilder/Fotos, Musik, Kunst, Bewegung, Gerüche etc.;
- regionale oder traditionelle Bezüge (bspw. Sommergewinn in Eisenach) nutzen.
- thematisches Interesse bzw. Lernbedürfnisse auf Grund von Vorwissen aufgreifen oder auf Grund einer (perfekten) Performance, dem professionellen Sich-Zeigen, erzeugen,
- Interesse auf Grund sozialer Bezüge: Ein Thema wird für mich interessant, weil Menschen, die mir etwas bedeuten oder mit denen ich in Kontakt kommen will, sich dafür interessieren, (spontane Beobachtungen, unwiderstehliche Aufgaben, lernförderliche Beziehungen).

Das Handlungsfeld „Subjektive Lernanlässe“ weist unmittelbaren Bezug zum Handlungsfeld „Wahl, Definition, Konstruktion und Entfaltung des Lerngegenstandes“ auf, denn einerseits lässt eine gelungene Entfaltung des Lerngegenstandes subjektive Lernanlässe sichtbar werden, andererseits können identifizierte subjektive Lernanlässe die Wahl oder Definition eines geeigneten Lerngegenstandes unterstützen bzw. erleichtern.

¹⁴ Bethge, 2015

¹⁵ Die Grundprinzipien sprachsensiblen Fachunterrichts werden beachtet.

¹⁶ vgl. Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, 2015 S.12

d) Pädagogische Diagnostik

Ziel ist es, aufzuzeigen, wie die Schüler*innen an der sie betreffenden schul- und unterrichtsbezogenen Diagnostik beteiligt werden können.

Vor diesem Hintergrund werden Werkzeuge erarbeitet, die beachten, dass es sich bei den Zu-Diagnostizierenden um lernende Persönlichkeiten/Menschen handelt, die eigene Gründe für die gemachten Beobachtungen, erreichten Testergebnisse etc. anführen können und in die Formulierung von Urteilen über sie selbst einbezogen sein sollten.

Konkret werden folgende Werkzeuge erarbeitet:

- Beobachtung,
- Erheben von Lernständen und Vorwissen,
- Analyse von Produkten, Lösungsansätzen, Leistungsnachweisen,
- Gespräche und Interviews,
- Umgang mit nichtstandardisierten Verfahren,
- Nutzen standardisierter Verfahren (Bspw. Kompetenztests).

e) Dynamische Planung

Eine dialogisch-dynamische Unterrichtsplanung lässt den Schüler*innen eigenen Entscheidungsspielraum mit unterschiedlichen Freiheitsgraden.

Sie berücksichtigt, dass Lernende eigene Interessen und Motive haben.

Bei den stärker vorstrukturierten Planungsvarianten obliegt den Schüler*innen der Entscheidungsspielraum in den von der Lehrkraft ausgewiesenen Bereichen wie bspw. Einteilung der Lernzeit, Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben, Wahl der Sozialform, (Aus)Wahl der Modalitäten des Behaltens/Erinnerns etc.

Bei den stärker dialogisch orientierten Planungsvarianten haben die Schüler*innen die Möglichkeit, einen eigenen thematischen Lernaspekt auszugliedern.

Exemplarisch werden vier Planungsvarianten dargestellt, die sich wie folgt klassifizieren lassen:

	Stärker strukturiert	Stärker dialogisch orientiert
Stärker auf gemeinsames Lernen fokussiert	3-D-Lernmatrizen	Kommunikative Concept Map (KCM)
Stärker auf individuelles Lernen fokussiert	Planarbeit	Begleitende Dokumentation, bspw. Portfolioarbeit, Lerntagebücher

f) Leistung

Schülerleistungen einzuschätzen, sie in Relation zu individuellen und kriterialen Bezugsnormen zu stellen und individuelle Lernfortschritte zu erkennen und an diese anzuknüpfen, stellt eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften dar. Zugleich dient eine fortwährende Leistungsdokumentation als Grundlage für die Wahrung der Gleichbehandlung sowie die Gewährung von Transparenz gemäß § 48 Abs. 3 ThürSchulG bei der Leistungsbewertung. Sie sollte klar, transparent und angemessen aufwändig gestaltet sein. Für dieses Handlungsfeld sind Werkzeuge zu erarbeiten, die die Lehrkraft dabei unterstützen,

- sich der rechtlichen Grundlagen als Rahmen für die Leistungseinschätzung und -bewertung bewusst zu sein,
- sich der verschiedenen Phasen der Leistungsbeurteilung bewusst zu sein und diese zu planen,
- unter Bezugnahme auf die zu erwerbenden Kompetenzen, den gewählten Lerngegenstand sowie die Unterrichtsgestaltung geeignete Kriterien für die Leistungsbewertung festzulegen,
- verschiedene Formen des Leistungsnachweises zu nutzen bzw. professionell einzusetzen,
- den Mix aus individueller und kriterialer Bezugsnorm¹⁷ professionell anzuwenden;
- Leistungseinschätzung und Leistungsbewertung so durchzuführen, dass die Lernmotivation erhalten bleibt und Unbedrohtheit (s. Handlungsfeld Unbedrohtheit) gewährleistet wird (Fördern und Fordern),
- konstruktives, lernförderliches Feedback zu formulieren.

Schüler*innen sollten sich Feedback zu ihren Vorgehensweisen, Lösungsversuchen etc. einholen dürfen, können und wollen. Ebenso sollten sie sich Unterstützung holen dürfen. Sie sollten selbst Feedback, insbesondere an die Lehrperson, geben dürfen und konstruktives, lernförderliches und ermutigendes Feedback erhalten.

Rückmeldungen zu Schülerleistungen müssen authentisch sowie an die Alltagskommunikation angepasst sein, bspw. statt knallharter Bewertung Beifall oder Dank. Summatives Feedback muss stets respektvoll erfolgen und darf niemals die Person bewerten.

g) Unterrichtliche Fragekultur

Es gilt, eine lernförderliche Fragekultur zu etablieren. Schüler*innen sollten ermutigt werden, ihre themenbezogenen Fragen zu stellen. Diese sollten beantwortet, nicht aber bewertet werden. Sie sind als Entäußerung individueller Lernprozesse, nicht als Unterrichtsstörung anzusehen.

Lehrerfragen sollten „echt“¹⁸ und verständlich sein. Sie sollten wissenssuchenden Charakter aufweisen¹⁹, weil hierdurch sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden Lernprozesse ausgelöst und vorangetrieben werden können.

Vor diesem Hintergrund werden Werkzeuge zu folgenden Aspekten erarbeitet:

- Formulieren professioneller, verständlicher, Wissen suchender Lehrerfragen,
- Sensibilisierung für einen lernförderlichen Umgang mit Schülerfragen,
- Ritualisieren/Einbau von Fragen der Schüler*innen in die Unterrichtsgestaltung,
- Erarbeiten von geeigneten Fragen für Leistungsnachweise, die es ermöglichen, eine Eigenleistung hervorzubringen.

h) Beziehungsgestaltung

Lernen und Bildungserwerb vollziehen sich innerhalb sozialer Beziehungen²⁰. Für die Auseinandersetzung mit diesem Handlungsfeld sind bereits 2020 Veröffentlichungen

¹⁷ Jantowski, 2014

¹⁸ Tausch & Tausch, 1998, S. 343

¹⁹ Holzkamp, 1995

²⁰ Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, S.12

erfolgt²¹:

1. Vortrag Dr. Andreas Jantowski (2020): Gestalten von Beziehungen beim Lernen auf Distanz;
2. Bethge, A. & Jantowski, A. (2020): Professionelle Beziehungsgestaltung im Kontext von Distanz und Digitalisierung. Bad Berka: ThILLM;
3. Podcast „Auf Distanz oder doch nah? Beziehungsgestaltung im Distanzlernen“.

Diese werden in der Werkstatt Unterrichtsentwicklung um Werkzeuge sowie Beobachtungen und Umsetzungsidee aus der Praxis ergänzt.

²¹ Quelle: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=12992&tspt=%3A%3B%3AbackUrl%3A%3D%3A%2Fmedia%2Fsearch%3Ftspt%3Dnosearch&vsid=Distanz&csth=Distanz>

8 Konzeptimplementierung und -umsetzung

Die Werkzeuge sollen es der*m Leser*in ermöglichen, einen eigenen subjektiven Lernanlass zu finden. Auf Grund der sie kennzeichnenden Redundanzen ist es nicht notwendig, alle Werkzeuge zu bearbeiten. Vielmehr lässt sich bei einem Werkzeug verweilen, während andere möglicherweise nur überflogen werden. Die Werkzeuge sind – entsprechend der sukzessiven Fertigstellung – auf den Seiten des TSP verfügbar. Die verlinkten Feedbackbögen ermöglichen jedem*r Nutzer*in eine individuelle Rückmeldung, die der Weiterentwicklung der Werkzeuge dienen und in die Evaluation des Gesamtvorhabens einfließen.

Angedacht ist *zweitens*, Lehrpersonen aus bisher durchgeführten Qualifizierungsangeboten zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts, bspw. aus dem Basiskurs „Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen“ zu Wort kommen zu lassen.

Mittelfristig sollen *drittens* ferner Instrumente und Methoden zur persönlichen und schulinternen Selbstevaluation des Entwicklungsstandes des Unterrichts erarbeitet werden.

Ein *vierter Punkt* zur Initiierung und Implementation ist die Möglichkeit zur themenbezogenen Vernetzung interessierter Lehrkräfte. Genutzt werden hierfür Formate wie bspw. Open Space, Bar Camp oder Café-Formate.

Fünftens können die Werkzeuge – je nach Ressourcenlage und Verfügbarkeit von Daten – mittel- und langfristig um digitale Lernobjekte, aussagekräftige Beispiele, sowie vertiefende Ausführungen in Form von Skripten, Podcast's, Vorträgen, Filmen, Texten, Fotos, Zeichnungen, kommentierten Unterrichtsbeobachtungen ergänzt werden.

Sechstens werden besondere Zielgruppen gesondert informiert.

9 Evaluation

Die Evaluation soll sowohl formativ, also prozessbegleitend und entwicklungsunterstützend, als auch summativ, d.h. bilanzierend erfolgen und wird von Anfang an mitgedacht. Ein entsprechendes Evaluationskonzept wird erstellt.

Teams und Kollegien können sich aktiv an der Evaluation beteiligen, indem sie bspw. für verschiedene Rückmeldeformate zur Verfügung stehen.

Literatur:

Andresen, S. & Kminek, H.: Erfahrungen anerkennen, Teilhabe ermöglichen, Sorgen verarbeiten. Pädagogische Verantwortung im Angesicht der Pandemie. In: Pädagogik 72. Jg., Heft 7/8 2020. S. 71 – 74

Balgo, R. (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: R. Balgo & R. Werning: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann. S. 89-114

Behr, U. (2014): Kompetenz- und Standardorientierung in den Thüringer Lehrplänen aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung. In: A. Jantowski, & R. Möllers (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka: ThILLM. S. 82 - 88

Berthelmannstiftung (Hrsg.) (2021): Lipowsky, F. & Rzejak, D.: Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten> (Zugriff am 1.10.2021)

Bethge, A. (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung -Ressource für das Lernen Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Bethge, A. (2018): Gestalten einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen Unterricht – eine Skizze. In: E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladič, M. Leibetseder, R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 226 – 233

Bethge, A. (2019): Inklusionsorientierte Lehrer(fort)bildung – ein Weg zu inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung? In: M. Esefeld, K. Müller, P. Hacksein, E. von Stechow, B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 37 – 46

Bethge, A. und Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle:
[https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (Zugriff am: 30.10.2018)

Bethge, A. & Jantowski, A. (2020): Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung und Unterrichtung. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. 2.Jg./2020: Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 108 – 120

Bethge, A. & Jantowski, A. (2021): Sechzehn Tipps zur Unterrichtsgestaltung im Kontext von Distanz, Digitalisierung und Heterogenität.
https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1dd9b5b6-14d8-44a0-ab77-084ff3133262/16_Tipps_zum_Distanzunterricht_2021_01_31.pdf (Zugriff am: 08.10.2021)

Bethge, A. & Jantowski, A. (2020): Sechzehn Tipps zur professionellen Beziehungsgestaltung im Kontext von Distanz und Digitalisierung. Impulse 64. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)
<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=12992>

Brügelmann, H. (2011): Dem Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 9, S. 355-362

Carle, U.; Berthold B. (2007, 2. Auflage): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase eingerichtet haben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1. Aufl. 2004)

Carle, U.; Metzen, H. (2009_02): Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens 'Begleitete Schuleingangsphase' in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren 'BeSTe' (2005-2008). Beta-Version Stand November 2009. Bremen: Universität Bremen (Internetpublikation): [https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/2009_02beste_endbericht\(gesamt\).pdf](https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/2009_02beste_endbericht(gesamt).pdf)

Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 53 – 79

Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S.501 – 520.

Combe, A. & Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Deci, E. L., Ryan, R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238:
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf

Delors, J.: Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum; UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. München: Luchterhand

Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft, Ausgabe 1, Jahr 2020, S. 102 - 116: A.-K. Praetorius; J. Grünkorn; E. Klieme (Hrsg.): Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 102-116

Deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education (9/2020): OECD Lernkompass 2030 OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens:
https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf

Gallin, P. & Ruf, U. (Hrsg.) (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze –Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gallin, P. & Ruf, U. (Hrsg.) (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen -Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze –Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Hattie J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Beywl, W. und Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hinzke, J.-H. (2020): Nicht-dramatische Krisen als Ausgangspunkt für Neues. Als Lehrperson mit Krisen von Schülerinnen und Schülern produktiv umgehen. In: Pädagogik 72. Jg., Heft 7/8 2020. S. 36 - 39

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus Verlag

Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema „Lernen“. In: Arnold, R. (Hrsg.) Lebendiges Lernen, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 21 – 30.

Jantowski, A. (2013): Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung. In: A. Jantowski (Hrsg.) ThILLM.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen., Bad Berka: ThILLM, S. 97 – 110

Jantowski, A. (2021): Schule wirksam unterstützen: Bad Berka: ThILLM

Jantowski, A. (2014): Beurteilung von Schülerleistungen. In: A. Jantowski, R. Möllers (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung., Bad Berka: ThILLM, S. 26 - 34.

Jantowski, A.; Bethge, A.: Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieherinnen. Eine Momentaufnahme. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 1/2017. Wochenschau-Verlag.

Jantowski, A. & Ebert, S. (2018): Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Konkrete Beispiele aus Thüringen. Plenarvortrag beim Vernetzungstreffen der Referent*innen für Inklusion der Landesinstitute am 6.9.2018 in Erfurt

Jantowski, A., Ebert, S., Vogt, J. und Schumann, U. (2013): Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche. Eine empirische Untersuchung des ThILLM 2011-2012 zur Berufseinstiegsphase in Thüringen – ausgewählte Befunde. In: A. Jantowski (2013): Aspekte moderner Lehrerbildung. Bad Berka: ThILLM

Kantereit, T. (Hrsg.) (2020): Hybridunterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Ein Gemeinschaftsprojekt aus den sozialen Netzwerken. Verlag Visual Ink Publishing: <https://visual-books.com/hybrid-unterricht-101/> (Zugriff am 08.10.2021)

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Klieme, E. (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? - In: Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster; New York: Waxmann, S. 117-135: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20233/pdf/DDS_Beiheft_16_2020_Klieme_Guter_Unterricht.pdf (Zugriff am 1.10.2021)

KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 13.10.2022)

KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Zugriff am 13.10.2022)

Knauer, S. (2006): Zur (Wieder)Entdeckung der Lehrer als Subjekte... Ein subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: T. Rihm (Hg.) Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 241 – 256, 2. Auflage.

Koch, U., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006): Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung - Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen:
<https://www.researchgate.net/publication/241109538> (Zugriff am 29.11.2020)

Lipowski, F.: Merkmale wirksamer Fortbildungen. In: Pädagogik 72. Jg., Heft 7/8 2020. S. 51 – 55

Nohl, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 10. Auflage

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper, (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 70 – 182.

Oevermann, U. (2006): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. S. 69 – 92

Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 31-52

Postman, N. & Weingartner, C. (1969/1972): Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt am Main: März Verlag.

Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Rödler, P. (2000): Geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen -Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Rödler, P.: Grundlagen einer ausnahmslos Allgemeinen Pädagogik für alle THILLM Ringvorlesung 19.06.2017 Zukunft gestalten - jetzt Schule machen!:
<https://vorlesungen-roedler.de/pages/ef-bp-17.html> (Zugriff am 08.10.2021)

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M.: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz 2002, S. 28-53. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44):
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf

Tausch, R. & Tausch, A. (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, 11., korrigierte Auflage

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper; R. Tippelt, [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202-224. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: das netz:
https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf

TMBJS (Hrsg.) (2018): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Erfurt:
https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/leitlinien_forderbedarf_emotionale_soziale_entwicklung_3_auflage_web.pdf

TMBJS (Hrsg.) (2021): Dialog Schule 2030. Erfurt:
https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/zukunft-schule/Dialog_Schule_2030_Ergebnisbericht.pdf

ThILLM (2014): Hinweise zur Lehrplanimplementation. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation_End_091214.pdf (Zugriff am: 08.10.2017)

ThILLM (2018): Handreichung zur Binnendifferenzierung unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen mit Beispielen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch in den Klassenstufen 5 und 6. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/1a408dfc-bcf7-4d20-84f4-75a2d01780f1/Handreichung_zur_Binnendifferenzierung_gesamt_2018_11_01.pdf (Zugriff am 09.10.2020)

Thüringer Schulportal: <https://www.schulportal-thueringen.de/home/unterrichtsentwicklung> (Zugriff am 13.10.2021)

TMBWK (2013): Individuelle Abschlussphase. Fachliche Empfehlung zur Gestaltung von individuellen Lernprozessen im Kontext der individuellen Abschlussphase an Thüringer Schulen:
https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/fachliche_empfehlung_iap.pdf

Wocken, H. (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldmaus Verlag. 59-75